

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metodické přístupy k výuce improvizace na základních uměleckých školách
Methodological approaches to teaching improvisation at primary art school

Věra Matulíková

Vedoucí práce: MgA. Jiřina Dvořáková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N ČJ-HV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Metodické přístupy k výuce improvizace na základních uměleckých školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 5. 2020

Chtěla bych poděkovat MgA. Jiřině Dvořákové, Ph.D. za trpělivé vedení mé diplomové práce, za cenné rady a připomínky a také za její laskavý a motivující přístup ke studentům.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá výukou improvizace na základních uměleckých školách. Popisuje přínos a význam improvizace v životě žáka, v jeho hudebním rozvoji. Cílem práce je zaměření na praktické aspekty klavírní výuky, a to z pohledu žáka (jeho hudebních potřeb, obtíží), tak i z pohledu učitele. Práce vyvrací názor, že improvizace je podmíněna speciálním, individuálním nadáním, ale zdůrazňuje, že vhodným přístupem a metodikou lze improvizaci rozvíjet u každého žáka. Práce se zabývá také některými z možných obtíží při učení hře na klavír, a těmi jsou stres a tréma u klavíru a notová dyslexie. Oba tyto jevy propojuje s dovedností improvizovat a ukazuje, jak může improvizace pozitivně působit na tyto učební obtíže. Dalším cílem této práce je zmapovat současný stav výuky improvizace na našich základních uměleckých školách. Za tímto účelem vznikl dotazník oslovující učitele napříč celou Českou republikou. Cílem dotazníku bylo zjistit stav výuky improvizace na základních uměleckých školách, obsah výuky improvizace, individuální časovou dotaci této výuky a materiály používané k výuce improvizace. Práce seznamuje čtenáře s výsledky průzkumu. Z průzkumu vyplývá celkově nízká priorita věnovat se ve výuce improvizaci. Z hlediska výuky improvizace se učitelé zaměřují většinou na tvorbu doprovodů písní. Naším cílem je také motivovat učitele (i žáky) k větší kreativě, proto práce představuje některé metodické přístupy k výuce improvizace, které by mohly být pro učitele inspirací.

KLÍČOVÁ SLOVA

improvizace, strach z improvizace, význam improvizace, hudební rozvoj, metodika
improvizace

ABSTRACT

This work deals with the teaching of improvisation in basic art schools. It describes the contribution and significance of improvisation in the pupil's life, in his musical development. The aim of this work is to focus on the practical aspects of piano teaching, both from the pupil's point of view (pupil's musical needs, difficulties) and from the teacher's point of view. The work refutes the opinion that improvisation is conditioned by special, individual talent, but emphasizes that a suitable approach and methodology can develop improvisation in each student. The work also deals with some of the possible difficulties in learning to play the piano, and these are stress and tremor and musical dyslexia. Work connects both of these phenomena with the ability to improvise and shows how improvisation can have a positive effect on these learning difficulties. Another goal of this work is to map the current state of teaching improvisation in our basic art schools. For this purpose, a questionnaire was created addressing teachers throughout the Czech Republic. The aim of the questionnaire was to find out the state of teaching improvisation at basic art schools, the content of teaching improvisation, the individual time allowance of this teaching and the materials used to teach improvisation. The work acquaints the reader with the results of the survey. The survey shows an overall low priority to focus on improvisation in teaching. From the point of view of teaching improvisation, teachers mostly focus on creating song accompaniments. Our goal is also to motivate teachers (and students) to be more creative, so the work presents some methodological approaches to teaching improvisation, which could be an inspiration for teachers.

KEYWORDS

improvisation, fear of improvisation, meaning of improvisation, musical development, methodology of improvisation

Obsah

Úvod.....	7
1 Improvizace	9
1.1 Vymezení pojmu improvizace.....	9
1.2 Druhy improvizace	10
1.3 Připravenost improvizace	11
2 Historie improvizace	14
3 Význam hudební improvizace	17
3.1 Improvizace jako pomocník při interpretaci a spolubojovník proti trémě	18
3.2 Improvizace jako nástroj k všeobecnému hudebnímu rozvíjení	19
3.3 Improvizace jako součást vlastních hudebních potřeb žáka.....	20
3.4 Improvizace jako prostředek k bezprostřednímu potěšení z vlastní hudební produkce	21
3.5 Improvizace jako možnost pro všechny.....	22
3.6 Improvizace jako prostředek k vyjádření emocí.....	24
4 Některé z možných obtíží při učení hře na klavír	25
4.1 Tréma a stres u klavíru.....	25
4.2 Notová dyslexie	30
5 Překážky na cestě k improvizaci (osvojitelnost improvizace a strach z improvizování)	32
6 Průzkum mezi učiteli klavíru	35
6.1 Sbírání dat	35
6.2 Otázky	35
6.3 Hypotézy	36
6.4 Výsledné odpovědi	37

6.4.1	Výuka improvizace podle typu základní umělecké školy	38
6.4.2	Zahrnutí výuky improvizace ve školním vzdělávacím programu	38
6.4.3	Výuka improvizace	39
6.4.4	Obsah výuky improvizace	41
6.4.5	Ročníky, ve kterých se učitelé s žáky věnují improvizaci	48
6.4.6	Přibližný procentuální odhad výuky improvizace	51
6.4.7	Materiály, které učitelé k výuce improvizace používají	53
6.5	Komentář k výsledkům průzkumu	55
7	Metodika klavírní improvizace	57
7.1	Petr Smékal: Metodika iniciace hudební improvizace	58
7.2	Tipy k rozvoji improvizace z Dvanácti kroků k jazzové improvizaci (Mark A. Galang)	60
7.3	Různé metodické přístupy k výuce improvizace na základních uměleckých školách	62
7.4	Shrnutí	63
	Závěr	64
	Seznam použitých informačních zdrojů	66

Úvod

Umění improvizace bývalo v minulosti součástí hudebního vzdělání. Postupem času se však z výuky začalo vytrácet a ustupovat před výrazným nástupem umění interpretačního. A ačkoli v minulosti bývala improvizovaná hra běžnou hudební zábavou, začaly se vlivem opomíjení umění improvizace a důrazu na interpretaci hotových děl vést diskuse, je-li improvizace činnost, která je podmíněna přímo talentem k improvizaci, či zda se může naučit improvizovat kdokoli. Názory klavírních pedagogů se v tomto stále různí.

Nerůzní se však pouze názory ohledně osvojitelnosti improvizace, nýbrž také výklad pojmu klavírní improvizace.

V této práci si nejprve vymezíme pojem improvizace, a to jak z hlediska definice, tak i druhů klavírní improvizace, krátce se zastavíme také u proměn improvizací praxe v průběhu historie.

Tato práce si dává za cíl být co nejvíce praktická pro oblast klavírní výuky. Zaměřuje se jak na klavírní výuku z pohledu žáka (na jeho obtíže, výzvy, potřeby), tak i na přístup pedagogů – jako vzhled do současné klavírní praxe na základních uměleckých školách (a to především se zaměřením na výuku improvizace), ale také jako inspirace k metodickým přístupům výuky improvizace.

Pokusíme se zodpovědět některé otázky, které si pedagogové a případně též improvizací samouci mohou klást – tedy například otázku již zmíněné osvojitelnosti improvizace, otázku, do jaké míry může nebo nemůže být improvizace činností připravenou, jaký význam má pro žáka dovednost improvizovat i jaké překážky se na cestě k improvizaci mohou objevit.

Představíme zde texty, které se tématem zabývají metodicky, a mohly by být pro klavírní pedagogy inspirací či podnětem k výuce.

Tato práce si také dává za cíl nastínit současný stav výuky klavírní improvizace na tuzemských základních uměleckých školách. Za tímto účelem jsme provedli průzkum mezi učiteli klavíru napříč Českou republikou. Průzkum byl veden formou elektronického online dotazníku, kterým bylo nejsnazší oslovit učitele různých krajů a měst. Obsahem průzkumu bylo nejen zmapovat, jak četná je výuka improvizace na ZUŠ, ale také jak učitelé pojem improvizace vnímají, co tedy žáky konkrétně učí, z jakých vycházejí materiálů, v jakých

ročnících se případně improvizaci věnují a kolik času procentuálně z celkové výuky žáka je věnováno právě improvizaci.

Doufám, že tato práce bude pro klavírní pedagogy přínosem a inspirací a že napomůže přesměrovat výuku umění improvizace z okraje vzdělávání zase o něco blíže ke středu, který nyní v nesrovnatelně větší míře opanuje výuka interpretace hotových děl.

1 Improvizace

Improvizace je pojem známý z nepřehledného množství lidských činností a jednání. Improvizovat lze v divadelním představení, v kuchyni, v krizových situacích... Je to pojem, který je vnímán veskrze pozitivně, společnost si cení lidí, kteří dokáží improvizovat¹. Existuje nabídka i poptávka různých kurzů a škol improvizace. Elementární definice improvizace se týká jakékoli improvizované činnosti. Konkrétnější vymezení pojmu improvizace v různých oblastech se již bude lišit. Budeme se nadále zaměřovat konkrétně na improvizování v hudbě.

1.1 Vymezení pojmu improvizace

Improvizaci definujeme jako činnost, která je prováděna spatra (latinské adverbium *ex improviso*). Je to činnost, která není přesně připravená (latinské adjektivum *improvisus* = nepředvídaný), ačkoli hudebník se může obecně určitým způsobem k improvizaci připravovat, tedy cvičit se v ní.

F. Sedlák v Základech hudební psychologie definuje improvizaci jako „*soustředěný akt, v němž se bezprostředně, velmi rychle a bez dlouhé přípravy a plánu asociují hudební představy a nápady s motorickými interpretačními úkony (zpěvem nebo hrou na hudební nástroj) tak, že vzniká nový hudební útvar. Specifickým rysem improvizace je jednota osobnosti tvůrce a interpreta.*“²

Kromě obecného vymezení pojmu improvizace předkládá Sedlák ještě hledisko psychologické: „*Z hlediska psychologického je improvizace složitý jev, založený na vyprovokování fantazijních představ a aktivizaci psychických funkcí. Je to „vnitřní zápas“ s přívalem hudebních myšlenek a nápadů, které je třeba zpracovat. (***) Předpokladem tohoto procesu je inspirace, psychické soustředění, rozvinuté hudební a tvořivé schopnosti*

¹ <https://vltava.rozhlas.cz/architektem-roku-je-stanislav-fiala-porota-ocenila-jeho-schopnost-improvizace-a-8073936>

² SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990, str. 263

a hudební zkušenosti (znalost hudebních slohů, pohotovost ve výběru hudebně výrazových prostředků a schopnost hudebního ztvárnění).“³

K vlastnímu procesu improvizace je zapotřebí rozvinutého hudebního myšlení, které zahrnuje dvě složky: imaginaci (asociace, fantazii, představy) a usuzování (chápání vztahů, řešení problémů a tvořivé myšlení)⁴.

Malá encyklopedie hudby k pojmu improvizace dodává, že improvizace: „*Patří k nejdůležitějším rysům hudební aktivity člověka.*“⁵ Společně s kompozicí je improvizace nejvyšším stupněm hudební tvorby⁶, přičemž od komponování se liší především plynulým proudem hudebních myšlenek, které jsou na místě realizovány bez zastavení a bez primárního cíle výsledek tvorby zapsat k opětovné hudební reprodukci.

1.2 Druhy improvizace

Improvizaci můžeme dělit podle různých hledisek, například zda je vokální či instrumentální, jednohlasá či vícehlasá⁷ a dalších. V této práci je podstatné rozlišení improvizace volné (která je determinována v první řadě osobností interpreta – jeho psychickým rozpoložením, technickou zdatností, vyspělostí a dalšími aspekty (plus samozřejmě vnějšími vlivy, jako je například konkrétní nástroj⁸) a vázané. Vázaná improvizace je determinována určitým rámcem. Jednak to může být improvizace v určité formě (např. fuga), jednak improvizace s daným harmonickým základem, jímž může být

³ SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990, str. 263

⁴ SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990, str. 163

⁵ SMOLKA, J., et. al. *Malá encyklopedie hudby*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1983, str. 284

⁶ DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004, str. 50

⁷ SMOLKA, J., et. al. *Malá encyklopedie hudby*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1983, str. 284

⁸ Význačný český klavírní improvizátor Jiří Pazour v roce 2016 v rozhovoru pro rádio Vltava říká: „*Ze všeho nejdůležitější je, abych byl technicky vybaven. Bez fungující techniky své hudební představy nedokáži ztvárnit.*“ (<https://vltava.rozhlas.cz/mistr-klavirni-improvizace-jiri-pazour-dokaze-improvizovat-na-jakekoliv-zadane-5018043>)

zápis v generálbasu nebo dnes již mnohem častěji v akordických značkách⁹, případně též interpretace písně, k níž instrumentalista žádný viditelný harmonický záznam nepotřebuje, ale dokáže si jej díky svým znalostem, zkušenostem a schopnostem odvodit a podle svého interpretovat.

Improvizaci také můžeme lišit podle její míry – tedy improvizujeme-li po celý čas naší produkce (celou skladbu), nebo jen části (např. v aleatorice), případně jen ozdoby v melodii, občasné drobné variace apod. V případě, že hrajeme píseň podle akordických značek, kdy je předem dána melodie i harmonie, je prostor k improvizaci značně limitovaný.

1.3 Přípravenost improvizace

Krátce se ještě zastavíme u otázky připravenosti improvizace, na niž existuje více pohledů, respektive ona *přípravenost* se dá vykládat různě. Slovník české hudební kultury komentuje otázku připravenosti improvizace takto: „*Ani nejvyhraněnější improvizační postup se ovšem neobejde bez předem daných či připravených prvků, jež patří k systému vyjadřovacích prostředků: také improvizující hudebník se opírá o vžitý tónový materiál, o četná syntaktická pravidla, vžitá melodická, harmonická, metroritmická i formové obraty či modely, o stylové uzance apod.*“¹⁰

Drábek charakterizuje improvizaci jako kombinaci osobité invence a konvence, jíž jsou myšleny určité frekventované hudební postupy, obraty, resp. klišé, která jsou spojená s určitými styly a žánry¹¹.

Srovnejme tato odborně-teoretická vymezení připravenosti improvizace také s vyjádřeními některých významných improvizátorů:

⁹ Tématem akordických značek se zabývají například odborné texty Hrajeme na klavír podle akordických značek (Hradecký), Tajemství akordových značek (Šolc), Výuka klavírních doprovodů písní s akordickými značkami na základních uměleckých školách (Matulíková).

¹⁰ FUKAČ, J., VYSLOUŽIL, J., MACEK, P. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1997. str. 372

¹¹ DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004, str. 51

Petr Eben přiznal, že „*improvizační koncert prožívá s jistou rozechvěností jako riskantní záležitost, na kterou se v podstatě nelze předem připravit*“¹².

Jiří Stivín v rozhovoru pro Český Rozhlas Plus charakterizoval svou improvizaci takto: „*Jsem svobodný a nejsem vázaný žádnými pravidly. Je to tak, že když se improvizuje, musí se na všechno zapomenout. A to je právě to geniální. To je to, co mě na tom nejvíc baví. Musíte nechat tělo, aby hrálo samo.*“¹³

Oproti Stivínovi zahrnuje do improvizace mnohem více rozumového uvažování Jiří Pazour: „*během improvizace mi jde hlavou najednou několik úrovní, které musím kontrolovat, hlídám basovou linku a harmonický základ a samozřejmě přemýšlím, jak rozvíjet dále melodii.*“¹⁴

Tento zdánlivý rozpor mezi vyjádřením Stivína a Pazoura (hraje samo tělo vs. rozumem kontrolovaná improvizace) je vysvětlitelný jednak formou improvizace – zda je volná či vázaná (např. zadáním žánru) a jednak daným hudebním nástrojem, kdy se výrazně mění přístup k improvizaci v případě, kdy hráč improvizuje na nástroj pouze melodickou linku, nebo musí do své improvizace zahrnout také i bas, harmonii a navrch melodii – jako v případě klavírní improvizace.

Improvizace již ze své podstaty nemůže být předem připravená aktivita, ale to neznamená, že hráč nemůže být na improvizaci předem určitým způsobem připraven. Při volné improvizaci nemusí vědět, kam všude jej hudba může dovést, ale ví například, jak vystavět akord, kam rozvést harmonii, aby vystihovala jeho aktuální hudební představy..., nebo lze improvizovat v ohraničeném prostoru, který může představovat např. bluesová dvanácti taktová forma a podobně.

Esterková ve své bakalářské práci (Improvizace, populární hudba jako motivační prvek ve výuce klavírní hry) upozorňuje na význam rozšiřování teoretických znalostí a na vzájemný vztah mezi znalostmi a vlastní improvizací. Píše: „*Získané znalosti a dovednosti by měly korespondovat s vlastní improvizací. Bez využití a zapojení nových poznatků*

¹² VÁŇOVÁ, H. Ohlédnutí za improvizací 1996. in *Hudební výchova*, 1996, roč. 5, č. 2, str. 20

¹³ https://www.irozhlas.cz/kultura/hudba/jiri-stivin-osobnost-plus-rozhovor-cesky-rozhlas_1809081804_jak

¹⁴ <https://vltava.rozhlas.cz/mistr-klavirni-improvizace-jiri-pazour-dokaze-improvizovat-na-jakekoliv-zadane-5018043>

a informací se žák brzy začne ve svém přirozeném projevu opakovat a ztrácí schopnost tvořivé činnosti.“¹⁵

S jistou mírou připravenosti na improvizaci souvisí otázka osvojitelnosti improvizace, kterou se budeme zabývat v jedné z následujících kapitol.

¹⁵ ESTERKOVÁ, M. *Improvizace, populární hudba jako motivační prvek ve výuce klavírní hry*. Brno : JAMU, 2014. str. 14

2 Historie improvizace

Až do romantismu byla improvizace nedílnou a absolutně přirozenou součástí hudební produkce. Vzhledem k tomu, že hudba vznikla mnohem dříve než její grafický záznam, nebylo ani možné, aby počítala s přesně opakovanou reprodukcí. (Avšak ani s příchodem grafického záznamu improvizace nekončila, jelikož i ten ze začátku zaznamenával melodii jen velice přibližně (značil směr, kam by se melodie měla ubírat, ne její přesnou intonaci)).

Z hlediska nástrojů je nejvíce nasnadě improvizace rytmická na různé perkusní (bicí) nástroje. Je to aktivita, kterou lze poměrně snadno praktikovat i v běžných hodinách hudební výchovy na základní škole. Není k tomu potřeba téměř nic, jen základní rytmické cítění (které lze postupně rozvíjet) a k němu cokoli, do čeho lze udeřit, čím jde vydat dunivý či zvonivý zvuk. Díky této materiální nenáročnosti je přirozené, že z hlediska nástrojů byla právě kolektivní improvizace na bicí nástroje prvotní formou hudební, nástrojové improvizace. V tomto případě improvizace kolektivní¹⁶. Tato rytmická, kolektivní improvizace byla doménou v různých primitivních kmenech, je to improvizace, která spojuje, tvoří se kolektivní hudební zážitek, kolektivní produkce. U vyspělejších národů pak vystupuje do popředí melodie. „Čím větší váhy nabývá v lidské společnosti jednotlivec, tím více se uplatňuje melodie a zaznívá improvizovaná tvorba melodií.“¹⁷

V gotickém období již byla improvizacním tématem melodie, v křesťanských sborech to byly konkrétně hymny. Ty se různě variovaly, až se některé vlivem improvizací natolik odlišily od původního hymnu, že se staly úplně novými hymny.¹⁸

Doprovázel-li se zpěvák na hudební nástroj (převážně strunný), vytvářel si jednoduchou improvizací doprovod, a sice hrou ležícího basu či druhého hlasu.

Od 12. století byla běžná vokální vícehlasá improvizace. „S improvizací praxí při vícehlasém zpěvu počítali koncem středověku i sami skladatelé.“¹⁹

¹⁶ Kolektivní improvizace žije ještě dnes. Představíme si však pod ní převážně tzv. jamování (jam session – činnost, při které skupina muzikantů improvizovaně na místě tvoří hudbu).

¹⁷ SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 16

¹⁸ SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 17

¹⁹ SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 19

V renesanci bylo obvyklé zkrášlovat (kolorovat) melodii – zpěváci vytvářeli ozdoby. Z hlediska nástrojů dosáhli nejvyšší úrovně varhaníci a cembalisté.

Prostorem pro improvizování se stal v renesanci a později v baroku kontrapunkt. Ten byl jak komponovaný, tak improvizovaný. Improvizace byla doménou také varhaníků. Uchovala se ve varhanní hře do jisté míry dodnes, ačkoli i tam čelila náporu přesných interpretačních nároků. Varhany nebyly jediným nástrojem, na který se hojně improvizovalo, mezi další oblíbené improvizizační nástroje patřily loutna, cembalo, viola da gamba.

V baroku získala stěžejní místo melodie – tedy doprovázená monodie (hlavní melodie se ve vícehlase ze střední polohy přesunula do sopránu). Další inovací byla dur-mollová harmonie a generálbas.

Nakolik jsme dnes zvyklí, že opera je určitý „stálý hudební kus“, tak právě v opeře (která také patří mezi barokní hudební novinky) byl veliký prostor pro improvizaci – jelikož skladatelé nevypisovali všechny party ani přesně neurčovali obsazení hudebních nástrojů. Mimo jiné bylo také běžné improvizovat předehtu.²⁰

Během 17. a 18. století bylo obvyklé hrát (nejen) harmonie podle generálbasu neboli číslovaného basu. Generálbas je způsob zápisu harmonie pouze notami basové linky s příslušnými čísly – to vše dohromady zastupuje akord. Celý doprovod podle generálbasu byl tedy improvizovaný. „Italští mistři vydávali tiskem dokonce skladby pro sólové cembalo, jež spočívaly jedině v basovém číslovaném partu i bez sopránu a musily být sólistou dotvořeny nejen v akordech, ale hlavně v melodii.“²¹ Generálbas je historickým předobrazem akordických značek, které fungují podobným způsobem (jsou nejběžnější formou hudebního zápisu v jazzu).

Ke konci 18. století začíná být interpretace poněkud přísnější, improvizaci se nedává už tolik prostoru – vypisují se ozdoby, méně se hraje podle generálbasu (zůstává v chrámové hudbě). Zatím se ale ještě improvizuje na klávesové nástroje – cembalo, klavír, klavichord,

²⁰ SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 24

²¹ SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 26

varhany.²² Improvizuje se ve formě volných fantazií: „*Ve volných fantaziích a improvizacích na dané téma byly v 18. století uskutečněny dokonce i jakési závody, utkání umělců.*“²³

V 19. století se stále více přechází k důrazu na přesnou interpretaci hudebních děl podle jasného grafického záznamu, kde se již nenechává prostor pro jakýkoli vklad interpreta, na rozdíl od doby preromantické, v níž byla úloha interpreta „*velmi zásadní, neboť jeho interpretační přístup je jakýmsi spolutvůrcem na celkovém vyznění hudebního díla*“.²⁴

Postupně se mění také praxe varhaníků. Ke konci 19. století na ně zdaleka nebyly již kladeny takové improvizací nároky (nemuseli skládat složité improvizací zkoušky proto, aby mohli být přijati do chrámu, také se lišila praxe v katolických a protestantských církvích – kde se varhaníková role v liturgii ještě zjednodušovala, sloužil hlavně pro zajištění hudebního doprovodu písní).

Ve 20. století se stala hlavní doménou improvizace jazzová hudba. Jazz je de facto na improvizaci založen. Zatímco v interpretaci tzv. klasických děl je v dnešní době záměr, aby se, pokud možno, příliš neodlišovala, ať už je interpretem dané skladby kdokoli, v jazzu naopak je charakteristickým rysem, že tzv. standardy si každý interpret upravuje podle sebe – mění se nástrojové složení (je možné stejnou skladbu hrát jen na sólový nástroj, stejně tak je možné ji hrát v doprovodu několika hráčů, přidat se může též zpěvák/zpěvačka), skladbu můžeme slyšet i v různém tempu, s odlišnými ozdobami, důrazy – zůstává jen kostra skladby, tedy hlavní hudební nápad. Provedení jsou jedinečná.

²² SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 38

²³ SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. s. 38

²⁴ DVOŘÁKOVÁ MAREŠOVÁ, J. *Teoretické základy varhanní interpretace*. Praha : AMU, 2013, s. 10

3 Význam hudební improvizace

V prvním článku z časopisového „seriálu“ nazvaném Nebojme se improvizace, který vycházel mezi lety 1996-1999 v časopise Hudební výchova, píše Michal Nedělka „...je zarážející, že naše století s výjimkou několika posledních let věnovalo málo pozornosti spontánnímu tvoření. V něm hrají důležitou úlohu jak náhoda, momentální stav aktéra, vliv prostředí na jeho osobnost, tak i poznatky a dovednosti získávané dlouhodobě. Přitom například ještě před dvěma stoletími tvořila improvizací pohotovost samozřejmý předpoklad pro výkon povolání hudebníka.“²⁵ Nacházíme se ve dvacátých letech století nového a můžeme se již začít trochu ohlížet zpět a hodnotit, kolik pozornosti spontánnímu tvoření věnujeme my dnes. Určitou představu si můžeme vytvořit na základě průzkumu mezi učiteli klavíru, který je popsán v šesté kapitole.

Z historie improvizace jsme viděli stále rostoucí trend vést (nejen začínající) hudebníky k co nejpřesnější interpretaci hotových děl. Vlastní invenční hra ustoupila před interpretačními nároky a zůstala kdesi na okraji vzdělávacího procesu. Nedělka má k tomuto fenoménu názorný příměr: „Jestliže považujeme hudbu za specifický systém znaků podobně jako řeč, pak se takový hráč podobá člověku přednášejícímu zažité fráze v cizím jazyce, aniž by byl schopen samostatné výpovědi.“²⁶ K podobnému příměru dospěl též autor práce Metodika iniciace hudební improvizace Petr Smékal, který tento příměr dále rozvedl: „Hudba je v podstatě jazyk (...). Pokud bychom použili pro studium cizího jazyka stejné postupy, jaké se používají v průměrné hodině hraní na nástroj, vypadalo by to následovně: student by četl fráze a články z knihy a učitel by mu občas opravil výslovnost. Student by celý týden cvičil čtení článku a učil by se správné výslovnosti. Na další hodině by článek učiteli přečetl a ten by mu opravil zbylé chyby. Takto by to pokračovalo až do fáze, kdy student přečte článek se správnou výslovností a intonací řeči. V některých případech by se student musel naučit článek i nazpaměť, a to zejména v případě, že by šel vystupovat na nějakou soutěž. Výsledek vypadá tak, že student umí přečíst článek, ale neví, co znamenají jednotlivé fráze, nezná gramatiku, tudíž ani nedokáže tvořit vlastní věty.“²⁷

²⁵ NEDĚLKA, M. Nebojme se improvizace (1). *Hudební výchova*, roč. 5, č. 2 1996, str. 22

²⁶ NEDĚLKA, M. Nebojme se improvizace (1). *Hudební výchova*, roč. 5, č. 2 1996, str. 23

²⁷ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015, s. 6

Pojďme se nyní podívat, jaký význam má pro hráče na hudební nástroj rozvíjení improvizace.

3.1 Improvizace jako pomocník při interpretaci a spolubojovník proti trémě

V publikaci Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému (Ena Stanovič) autorka píše, že „úzkost se ve 20. století stala převládajícím tématem v životě moderního člověka“²⁸. V dřívějších dobách byla hra na nástroj více otázkou zábavy, druhem relaxace.²⁹ Pro nás již může být těžko představitelné, že při premiéře Pařížské symfonie Wolfganga Amadea Mozarta diváci nadšeně tleskali a hlasitě oceňovali umělce již během provedení skladby (podobně jako dnes při koncertech populární hudby)³⁰. S technologickým vývojem a možností nahrát a uchovat dokonalý záznam se začaly klást na hudebníky vyšší nároky na jejich dokonalost interpretace. Publikum při koncertech tiše a soustředěně poslouchá a na hudebníka padá větší tíha odpovědnosti za dokonalé provedení. Na konci 70. let proběhl výzkum zabývající se trémou u dětí. Úroveň trémy se zkoumala u dětí ve věku 9-14 let při třech různých stresových situacích – u sportovního zápasu, u testu/zkoušky a u hudebního vystoupení. Bylo zjištěno, že právě hudební vystoupení vyvolává nejvyšší úroveň trémy.³¹

Nedělka připomíná: „*Jak často usedne za nástroj před obecnostvo začínající nebo i pokročilý klavírista, který si nedokáže vybavit několik prvních tónů či taktů skladby. Jindy se úspěšně „odrazí“, ale stačí malé technické nebo pamětní nedopatření a musí přestat, začít znovu, a to i několikrát, protože jej nikdo nepřiměl logicky uvažovat o průběhu skladby...*“³² Podívejme se, jak mohl být na takovéto situace dopředu připraven a jak se s nimi dokázal

²⁸ STANOVIČ, E. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018. 197 s. ISBN 978-80-246-4031-0

²⁹ STANOVIČ, E. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018. str. 38

³⁰ STANOVIČ, E. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018. str.43

³¹ STANOVIČ, E. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018. str. 17

³² NEDĚLKA, M. Nebojme se improvizace (1). *Hudební výchova*, roč. 5, č. 2 1996, str. 22

vypořádat improvizačně schopný Franz Liszt: „Zpracovával variačně témata jiných autorů, jak to zachycují jeho parafráze, ale oddával se vlastní fantazii i při přednesu celých, již hotových skladeb Beethovenových nebo Schubertových. Podobně reagoval, jestliže mu při vystoupení selhala paměť, nebo když se dopustil technické chyby. Těmito improvizacemi vždy dokázal překonat jakoukoli momentální indispozici.“³³ Jistě není cílem (a ani vůbec možné) vychovávat z žáků na základních uměleckých školách další „Franze Liszty“, můžeme však na jeho příkladu vidět, jak může být pozitivní pro hudebníka porozumění kompozici hudebního díla a dlouhodobá praktická zkušenost s vlastní improvizací. Konkrétně to vystihl Nedělka v roce 1996 na konferenci učitelů hudby, jejímž tématem byla výuka improvizace. O jeho příspěvku referovala v časopise Hudební výchova Hana Váňová: „(Autor) zdůraznil význam improvizací činnosti pro utvrzení poznatků získaných v harmonii, nauce o hudebních formách či v dějinách hudby. Improvizace jako schopnost vlastní hudební výpovědi zajišťuje studentovi orientaci ve struktuře hudebního díla. Vyžaduje od něj aktivní osvojení soustavy hudebně vyjadřovacích prostředků, často též napomáhá při odstraňování indispozic při interpretaci.“³⁴

3.2 Improvizace jako nástroj k všeobecnému hudebnímu rozvíjení

Téma a význam improvizace bylo diskutováno též pro potřeby vyučování hudební výchovy. Ač tedy následující citace nepochází z publikace věnující se konkrétně nástrojové (klavírní) improvizaci, ale z publikace věnující se tvořivým činnostem v hudební výchově obecně, domnívám se, že následující text zůstává v platnosti i pro potřeby ZUŠ. „Improvizace rozvíjí vnitřní sluch a představivost žáků, vybavuje je novými znalostmi a zkušenostmi. Časem si většina žáků uvědomí, že i k improvizaci je třeba něco znát.“³⁵ (***) Někdy je výsledek blízký polotovaru, což nesmí mýlit. Důležitější je proces sám, uvolnění tvořivých sil žáka. Neboť překonání pasivity, resp. ostychu žáka, je prvním předpokladem na cestě k cíli. Teprve pak lze uplatnit jistá kritéria posunující spontánní hru do tvořivé

³³ NEDĚLKA, M. Nebojme se improvizace (1). *Hudební výchova*, roč. 5 1996, str. 22

³⁴ VÁŇOVÁ, H. Malé ohlédnutí za IMPROVIZACÍ '96. *Hudební výchova*, 1996, roč. 5, č. 2, str. 19

³⁵ DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. str. 67

„svobody v řádu“, kdy se z vágních pokusů a náhodných výsledků vyvine konečně citlivě zvládnutý tvar.“³⁶

3.3 Improvizace jako součást vlastních hudebních potřeb žáka

Zkoumat, jaký význam má pro žáka klavírní improvizace, nemusíme pouze v teoretické či hypotetické rovině, nýbrž často odpovědi vychází přímo z vyjádření konkrétních žáků. Následující podnět k zamyšlení vychází z průzkumu mezi žáky a absolventy klavíru, který proběhl v roce 2017 pro zpracování tématu bakalářské práce *Výuka klavírních doprovodů písní s akordickými značkami na základních uměleckých školách*. Hra písní s akordickými značkami s improvizací úzce souvisí, jelikož pokud nemá být doprovod písničky pokaždé stejný či příliš fádni nebo pokud nechce být žák závislý pouze na zadání svého učitele, je potřeba k němu vynaložit velkou míru samostatné invence a rovněž určitá míra improvizace. Jedna z otázek v dotazníku zjišťovala, v jakém ročníku se žáci/absolventi hře podle akordických značek na ZUŠ začali věnovat. K této otázce se vyjádřilo také několik respondentů, kteří v hlavním bodě dotazníku odpověděli, že se hře podle značek nikdy neučili. Cituji některé z odpovědí³⁷:

„Nezačala, skončila jsem dřív, než na to došlo... Škoda. Bylo by to to jediné, co bych teď použila...“

„Osobně tuto problematiku také kritizuji, ať se to týká doprovodů či improvizace a to třeba také jen pouze k tématu akordových značek. Vše, co jsem se tímto směrem naučil já, tak bylo jen z vlastní iniciativy a doma, ZUŠ mě pouze naučila noty a techniku, nástroj jsem poznal až potom ;-“

„Nikdy a dost mi to chybělo :-“

³⁶ DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. str. 68

³⁷ MATULÍKOVÁ, V. *Výuka doprovodů písní s akordickými značkami na základních uměleckých školách*. 2017 (<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/166561/>)

3.4 Improvizace jako prostředek k bezprostřednímu potěšení z vlastní hudební produkce

Pojďme se zamyslet nad současným pojetím výuky klavíru na ZUŠ. Nebude lehké zformulovat úplnou a vyčerpávající odpověď na následující otázku (ne-li vůbec nemožné), ale zkusme to: Co je cílem výuky hry na klavír? Spontánně se nabízí několik odpovědí: může to být všeobecný rozvoj, učení disciplíně, rozvoj hudebního, estetického citění, vyplnění volného času dítěte, samozřejmě zvládnutí a interpretace skladeb klasických hudebních autorů. Pro vývoj dítěte mají tyto aspekty určitě důležitý význam.

Představme si nyní absolventy hry na klavír. Někteří se jistě budou nástroji věnovat dále (konzervatoř, AMU apod.), někteří budou sami klavír vyučovat, někteří se dají na koncertní dráhu. Z většiny žáků se ale profesionální klavíristé (umělci/ učitelé) nestanou. Budou mít určitý repertoár skladeb, který si odnesou ze ZUŠ, a pokud si jej budou pravidelně alespoň jednou za čas opakovat, tak jim zůstane. Ostatní jej zapomenou. Učit se nové skladby může být pro dospělého pracujícího člověka (případně časem též rodiče) časově komplikované (nehledě na to, že je ze ZUŠ zvyklý na určité vedení). Je nezanedbatelná pravděpodobnost, že se řadový absolvent hry na klavír, při níž se věnoval výhradě interpretaci skladeb, k samotné hře v dospělosti již příliš nedostane. Jednak tedy z důvodu paměťového (hotové skladby si nebude pamatovat stále) a časového (na cvičení nových skladeb nebude pravděpodobně v pracovním a rodinném procesu dostatek času). Oba tyto problémy však mizí v případě, kdy bývalý žák ZUŠ ovládá též hru podle akordických značek a improvizaci, jelikož to jsou dovednosti, které zdaleka tolik (pokud vůbec) nepodléhají paměťovým a časovým limitům a nevyžadují dlouhodobé přípravy a cvičení (v případě, že jim byl věnován během výuky na ZUŠ dostatečný prostor). Je užitečné umět rychle reagovat na píseň zapsanou v akordických značkách bez toho, aniž by musel hráč doprovod dlouze dopředu vymýšlet. Bude-li v této disciplíně dlouhodobě trénován, bude si moci okamžitě dopřát radost a zážitek z interpretace písně, kterou má rád. Z tohoto důvodu se domnívám, že hra podle akordických značek a improvizace mají větší vliv na setrvání hry na klavír i v pozdějším věku. Kromě spontánní hry jsou tyto dovednosti využitelnější pro praktické účely například v rodině (a nejen tam) k různým příležitostem, jako je například doprovod zpívání písniček doma s dětmi nebo dovednost dobře a působivě zahrát ze zpěvníku koledy o Vánocích a tak dále.

Přemýšlíme-li tedy o tom, zda má výuka volné improvizace a improvizace doprovodu písní s akordickými značkami důvod, případně kolik času věnovat při hodinách klavírní výuky těmto aktivitám, berme v potaz i možnost dopadu obsahu vyučování v budoucím životě absolventů ZUŠ, kteří nemají ambice být profesionálními klavírními umělci.

3.5 Improvizace jako možnost pro všechny

Učí-li se žák hře na klavír, všeobecně se očekává, že dříve či později bude výsledkem jeho učení dovednost interpretace hotových hudebních děl. Je to samozřejmé, obvyklé a žáci se převážně ty nejznámější skladby učí rádi (příkladem uveďme jednu z nejoblíbenějších skladeb žáků Pro Elišku).

Ne pro všechny žáky je však i navzdory velké motivaci (v podobě vysněné skladby) cvičení skladby radost, a to přesto, že jim nechybí odhodlání, cílevědomost a snaha. Popíši zde jednu osobní zkušenost s výukou hry na klavír.

Před několika lety jsem byla oslovena, jestli bych mohla učit hrát na klavír žáka, který se předtím už několik let učil. Na první hodině jsem žáka požádala, aby mi zahrál nějakou skladbu, kterou se učil v poslední době, abych měla přibližnou představu, na jaké úrovni se pohybujeme, na co budeme moci navázat a pokračovat. Žák z paměti zahrál skladbu a společně jsme vybrali skladbu, které by se chtěl dále věnovat a která byla na podobné úrovni předvedené skladby. Překvapivě se ale učení dařilo mnohem obtížněji, než jsem očekávala a nedovedla jsem si to úplně vysvětlit. Když jsem následně s žákem chtěla hrát velice jednoduchou písničku ze zpěvníku, zjistila jsem, že žák s velikými obtížemi čte noty a že i jednoduchá melodická linka pro něj ve skutečnosti pro přečtení jednoduchá není. Při rozhovoru mi pak líčil, že skladby, které umí zahrát, se učil postupně celý rok. Představovaly pro něj vynaložení obrovského úsilí. Snažila jsem se jít tedy znovu k základům, k hraní jednoduchých melodických linek, ale stále jsem narážela na to, že i když se žák předtím učil několik let, tak z listu nebyl schopen správně zahrát ani melodii v rozmezí od c1-g1. Zároveň však nebylo možné říci, že by postrádal dostatečné hudební nadání – byl obdařen hudebním sluchem, rytmickým cítěním, hudební pamětí, problém byl pouze se čtením not. Aniž bych

na tento pojem již dříve v odborné literatuře narazila, definovala jsem si pro sebe problém jako *notovou dyslexii*³⁸. (Notovou dyslexií se více budeme zabývat v následující kapitole.)

Vzhledem k tomu, že pro žáka bylo zdoluhavé „čtení skladby“ namáhavé, interpretace skladeb nepřinášela tolik radosti, aby vykompenzovala proces učení, a žák ztrácel motivaci k hraní (zároveň sám neměl ambice věnovat se hudbě profesionálněji (na hudebně zaměřené škole)), bylo potřeba najít alternativní metodu výuky klavíru, která by žáka zaujala a on skrze ni mohl klavír jako nástroj dál prakticky poznávat a pozitivně jej přijímat. Východiskem se nakonec stalo jednak zaměření na jiný hudební žánr, jednak čtení jiného způsobu zápisu skladeb, a tím byl zápis podle akordických značek. Hra podle akordických značek byla pro tohoto žáka novou zkušeností a také vzpruhou věnovat se hře na klavír s novou chutí a odhodláním. Přečíst zapsanou harmonii v podobě značky bylo pro žáka mnohem snazší než v podobě not, takže pro něj zde najednou bylo „za málo značek hodně muziky“. Díky tomu, že žáka bavilo objevovat tento nový hudební svět, dokázal po několika týdnech hrát jazzové skladby s jednoduchými melodiemi, ale už méně jednoduchými akordickými značkami. Jako příklad zde uvedu tuto verzi zápisu známé jazzové skladby *Autumn Leaves*³⁹:

12

Autumn Leaves
(Les Feuilles Mortes) Music by Joseph Kosma
English Lyrics by Johnny Mercer

Med. Swing

The fall - ing leaves drift by my win - dow. The au - tumn
leaves at end and just as we four
lips the sun - mer kiss - es. The sun - born
hands I used to hold. Since you
went a - way the days grow long. And soon I'll
hear the old win - ter's song. But I
miss you most of all, my dar - ling. When
au - tumn leaves start to fall.

©1947 (1957) G. Schirmer, Inc. Renewed 1975 (1978) G. Schirmer, Inc. All Rights Reserved. Licensed by Alfred Music Company, Inc. for publication in Alfred Music Company, Inc. edition. All Rights Reserved. Licensed by Alfred Music Company, Inc.

³⁸ Je však potřeba dodat, že tyto projevy (dlouhodobé obtíže se čtením not apod.) nemusí vždy znamenat přímo notovou dyslexii. Problém může spočívat i v nesprávném přístupu k učení not v přípravném ročníku nebo i ve vnitřní nechuti číst cizí notový zápis.

³⁹ uvedené noty pocházejí z kompilace *The New Real Book* (1988)

Takové okolnosti, jako je právě notová dyslexie, tedy zdaleka nemusí znamenat pouze trápení se čtením not a celkově nemusí znamenat ani problém. Naopak mohou být výzvou a příležitostí uchopit a poznávat hudbu odjinud. A to nejen s akordickými značkami, ale také právě i vázanou či volnou improvizací, či dokonce komponováním.

3.6 Improvizace jako prostředek k vyjádření emocí

Hudba má vliv na psychiku člověka, působí náladotvorně⁴⁰. Význam má však nejen hudba „slyšená“, ale také produkovaná, a to proto, že pomáhá emoce vyjadřovat, dávat jim prostor. Esterková popisuje ve své bakalářské práci (zmíněné též v první kapitole) vlastní zkušenosti s výukou hry na klavír a se zařazením improvizace do vyučovacího procesu. V podkapitole *Drobné motivace* uvádí jako jeden významů improvizace její praktické využití v životě žáka. „*Vyučování formou improvizace se snažím rozvíjet každou hodinu. Nemusí zabírat podstatnou část, obvykle stačí chvilka. Žáci se zkoncentrují, uvolní, zmobilizují síly. Improvizaci zabírající celou hodinu využívám zvláště v situacích, kdy se žáci dobrovolně přiznají, že dostatečně necvičili, výmluvně říkají, že noty zapomněli doma, nebo viditelně řeší nějaký problém. Improvizace jim může vrátit úsměv i radost. Za jednu z největších motivací považuji především použití improvizálního hudebního cviku také v nečekaných životních situacích, v našem každodenním životě.*“⁴¹

Moci vyjádřit svoje aktuální prožívání skrze vlastní hudební produkci může mít blahodárné účinky – a to jak při vyjadřování těch pozitivních emocí (které hudbou umocníme, téměř zhmotníme), tak u vyjadřování negativního prožívání, u kterého je velmi nežádoucí, když je prožíváno jen vnitřně, když jej uzavíráme, dusíme ve vlastním nitru. Je zdravé emoce projevovat. A moci je projevovat i přes vlastní hudební vyjádření není možnost, kterou má každý, proto bychom ji měli rozvíjet u těch, u kteří tu možnost mají, tedy u žáků hudebních škol.

⁴⁰ LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vyd. Rosice u Brna : Gloria, 1997. str. 23

⁴¹ ESTERKOVÁ, M. *Improvizace, populární hudba jako motivační prvek ve výuce klavírní hry*. Brno : JAMU, 2014. str. 21

4 Některé z možných obtíží při učení hře na klavír

V této kapitole se zaměříme ještě jednou na dva výše zmíněné jevy, které se ve větší či menší míře objevují nebo mohou objevit u žáka při učení na hudební nástroj, a těmi jsou nepříjemné psychické prožívání u klavíru (stres, úzkost, tréma) a notová dyslexie.

4.1 Tréma a stres u klavíru

Hudba vyvolává mnoho asociací, může znamenat zábavu, radost, „kulisu“ k prováděné činnosti, odpočinek, hudba dokáže změnit náladu, vyvolat vzpomínky... Při vlastní produkci to může být dobrý pocit ze zvládnuté skladby, radost z úspěchu po vystoupení, ale i radost ze samotného hraní.

Při učení hře na klavír však nemůžeme očekávat pouze samou relaxaci a zábavu, protože učení čehokoli vyžaduje dostatek péle, soustavnosti, odhodlání, trpělivosti, překonávání (technických, ale i mnohých dalších) nesnází apod. Odměnou jsou pak žákovi jeho pokroky, dovednost zahrát krásnou či zábavnou hudbu, kterou si může on i případné publikum užít.

Někdy však může být učení na klavír doprovázeno nepříjemnými pocity, které mohou žákovi bránit v radosti z učení i z vlastního hraní. Důvodů může být více. Mě tento problém zaujal a inspiroval k tomu, že jsem se rozhodla pro rychlý průzkum zaměřený na otázku prožívání stresu, úzkosti a trémy u klavíru. Průzkum byl proveden formou dotazníku. Zajímalo mne, nakolik jsou tyto nepříjemné prožitky u žáků časté a co je vyvolává. Průzkum neměl sloužit jako východisko k dalšímu vědeckému pedagogicko-psychologickému bádání, pouze jako ilustrace k této podkapitole. V průzkumu není brán zřetel na věk respondentů ani na dobu docházky do ZUŠ. Zjišťuje pouze přítomnost stresu, úzkosti, trémy při učení hře na klavír a příčiny těchto prožitků. Dotazník obsahoval tyto položky:

- 1) Pociťovali jste někdy během studia hry na klavír stres / tréma / úzkost?
 - ANO
 - NE
- 2) Pokud ano, uveďte prosím, co bylo důvodem.
 - Hra na nástroj mě nebavila, chtěl/a jsem se realizovat jinde, jinak.
 - Stres/úzkost jsem cítil/a, když jsem šel/šla do hodiny nedostatečně připraven/a (necvičil/a jsem).

- Špatně jsem snášel/a veřejná vystoupení (koncerty, soutěže apod.).
- Měl/a jsem pocit, že mi hra na klavír nejde. Trápil/a jsem se u cvičení.
- „Neseděl mi repertoár“, chtěl/a jsem hrát na klavír, ale něco jiného, než mi bylo zadáváno.
- Jiné:

Pod otázkami byl také prostor pro případné poznámky či připomínky k tématu. Ve druhé otázce bylo možné označit více odpovědí.

Data byla zjišťována pomocí elektronického dotazníku vytvořeného přes Google forms. Dotazník byl k dispozici na sociální síti Facebook, konkrétněji ve facebookových skupinách *Muzikanti a kapely*, *Klavesaci a klaviristi*, *Studenti PedF UK*, *Hudebkáři*. Odpovědi jsem sbírala dva dny (13.-14. 4. 2020) a během té doby dotazník vyplnilo 181 respondentů.

Ze 181 respondentů uvedlo osm, že stres, úzkost a trému během studia hry na klavír nepocíťovali.

173 respondentů, kteří odpověděli pozitivně, uváděli jako příčinu různé možnosti. Pro větší přehlednost uvedu konkrétní příčinu s počtem respondentů, kteří ji uvedli, a to sestupně od nejvíce uváděné příčiny:

117 respondentů:

- Špatně jsem snášel/a veřejná vystoupení (koncerty, soutěže apod.).

102 respondentů:

- Stres/úzkost jsem cítil/a, když jsem šel/šla do hodiny nedostatečně připraven/a (necvičil/a jsem).

48 respondentů:

- Měl/a jsem pocit, že mi hra na klavír nejde. Trápil/a jsem se u cvičení.

44 respondentů:

- „Neseděl mi repertoár“, chtěl/a jsem hrát na klavír, ale něco jiného, než mi bylo zadáváno.

20 respondentů:

- Hra na nástroj mě nebavila, chtěl/a jsem se realizovat jinde, jinak.

Jednu příčinu uvedli 54 respondenti, dvě příčiny uvedlo 63 respondentů, tři a více odpovědí uvedlo 56 respondentů.

Sedmnáct respondentů uvedlo ve vlastní odpovědi jako příčinu úzkosti, trémy a stresu osobnost vyučujícího (někteří konkrétně uváděli strach z vyučujícího, někteří nevhodný či demotivující přístup, jeden respondent uvedl jako příčinu úzkosti strach, že nezvládne dobře veřejné vystoupení a tím zklame svou vyučující, udělá jí ostudu).

Jednotlivé příčiny lze okomentovat různě. U vzniku úzkostí a trémy z důvodu veřejného vystoupení lze konstatovat, že je to velice obvyklé a že nezbyvá než si zvyknout, časem by to mohlo být s trémou pravděpodobně lepší.

U stresu a úzkosti pramenící z nedostatečné přípravy na hodinu lze namítnout, že si za to žák může sám, protože kdyby byl připraven, tak by se vyhnul úzkosti a stresu.

U důvodů, jako je strach z vyučujícího, můžeme říci, že vždycky si spolu dva lidé nasednou.

Pojďme se ale ještě jednou zamyslet nad tím, o co při výuce klavíru jde. Domnívám se, že cíl výuky neleží zdaleka tolik na straně žáka, nýbrž na straně vyučujícího. Tedy že cílem výuky na základní umělecké škole by v ideálním případě nemělo být: „žák je schopen náležitě interpretovat dané skladby, vystoupí na školním koncertě a patřičnou úroveň své klavírní hry předvede před pedagogy u ročníkových postupových zkoušek“. Samozřejmě, že těmto cílům se patrně nevyhneme, ale domnívám se, že by mělo jít o vedlejší cíle, které vyplynou z cíle hlavního, jenž leží na bedrech pedagoga. Tím cílem je co nejvíce a nejlépe předávat žákovi lásku k hudbě a k nástroji.

Bývá obvyklé, že žák během let, kdy se učí hrát na nástroj, cvičí nerovnoměrně, ve vlnách. Jsou období, kdy je více zaujat a motivován a cvičí více, pak jsou období, kdy jsou jeho hlavní zájmy (někdy i povinnosti) jinde, u jiné činnosti, a v té době cvičí méně (někdy téměř vůbec). Z vlastní zkušenosti (a to jak z pohledu žákyně, tak z pohledu vyučující) vnímám, že je v tom období důležité, že žák má s nástrojem stále kontakt – i kdyby jen na hodinách. V období úpadku zájmu se může časem objevit nová inspirace, motivace, vzpruha, nadšení, které žáka k hudbě opět více přivede. Je v té době potřeba především aktivita pedagoga, který může žáka přivést například k novému žánru nebo k jinému způsobu hry,

k lákavé skladbě apod., čímž může žáka opět pro nástroj získat. Podstatné je, aby se v žákovi ke hře na klavír nehromadily negativní konotace⁴².

Zastavme se nyní u dvou nejvíce uváděných odpovědí v dotazníku, a sice u úzkosti, stresu a trémy způsobenými nedostatečnou připraveností na hodinu a vystupováním na veřejnosti.

Jak zmiňovala Esterková (viz výše), rozvíjení improvizačních dovedností se přímo nabízí v momentě, kdy žák odůvodněně vnímá, že není na hodinu dobře připraven, jelikož nesplnil zadané úkoly, dostatečně necvičil. Ten čas v hodině, který by bez domácí přípravy trávil tím, že předvede skladby a etudy, které se buď nenaučil nebo se v nich nikam neposunul, může naplnit smysluplněji. Může nástroj a obecně hudbu dále, hlouběji poznávat, zkoumat harmonické vztahy, rozvíjet sám sebe, svou tvořivost. Není sporu o tom, že k tomu, aby se žák naučil hrát na nástroj, potřebuje určitou disciplínu a ideálně pravidelné cvičení, ale i chybu a momentální nedostatky je možné pozitivně využít. Jeden z respondentů uvedl, že učení na nástroj vnímá jako spíše negativní proces, kde se více upozorňuje na nedostatky, na to, co je potřeba ještě zlepšit, a vytrácí se radost z malých pokroků a samotné hraní pro radost z hudby. Domnívám se, že lásku k hudbě a k nástroji (a tedy i motivaci) žák získá spíše, když vnímá, že – ač nedobře připraven – jde do hodiny za vyučujícím, ze kterého více vyzařuje láska k hudbě a nástroji než kritika žáka a pedantství.

Problém s trémou je velice komplikovaný, hráči ji prožívají s různou intenzitou a také její dopady jsou různorodé. V extrémních případech může negativně ovlivnit budoucí život, kdy se i velice dobrý hudebník nedokáže přes ochromující trému přenést, a proto se raději vyhýbá vystoupením⁴³. Význačná houslistka a pedagožka Kato Havas popisuje své

⁴² Příklad nevhodného přístupu pedagoga uvedla respondentka, která jako příčinu stresu a úzkosti označila „Stres/úzkost jsem cítil/a, když jsem šel/šla do hodiny nedostatečně připraven/a (necvičil/a jsem)“ + „Neseděl mi repertoár“, chtěl/a jsem hrát na klavír, ale něco jiného, než mi bylo zadáváno.“ Respondentka jako další příčinu vlastními slovy uvedla: „*Stres z nedostatečné přípravy, ale kvůli učitelce – zcela nekompetentní osobě, která se chovala k dětem zle. Před kamarádkou mě ztrapnila, že by bylo lepší, kdyby maminka utratila peníze za nové oblečení na mě než vyhazovala peníze za ZUŠ. Hru na klavír mi na několik let úplně znechutila, zvládla jsem s ní jen dva necelé roky ... návrat ke hraní je pro mě těžký i teď v dospělosti.*“

⁴³ jsou též příklady nadaných hudebníků, kteří nešli kvůli velké trémě a úzkosti z vystupování k přijímacímu řízení na konzervatoř, přestože se chtěli hudebně dále rozvíjet a vzdělávat

zkušenosti s prožíváním trémy ve své knize *Nebojte se trémy*: „*Ze své krátké, ale intenzivní koncertní dráhy mezi svým sedmým a sedmnáctým rokem jsem si odnesla poznání, že tréma je fenomén zcela nevypočitatelný. Přepadne vás a roztřepe do morku kostí v nejneočekávanějších chvílích, v malém koncertním sále, v nedůležité situaci, ale když s ní počítáte, třeba vás nechá na pokoji.*“⁴⁴ Havas se později příčinami, příznaky i důsledky trémy intenzivně zabývala a hledala řešení. Mnohá řešení též našla a uvádí je ve zmíněné publikaci *Nebojte se trémy*. Ač je kniha zaměřena především pro houslisty, jsou mnohá řešení aplikovatelná pro každého hudebníka⁴⁵.

Jedna z úzkostí provázejících trému je strach z toho, že se během vystoupení ve skladbě hráč „ztratí“. Nebude si jist, jak skladba pokračuje, obecně odkud kam směřuje. Tohoto původce trémy lze improvizacním cvikem a harmonickým vzděláním částečně zmírnit. U žáků je obvyklé, že si noty přečtou, ale již si skladbu harmonicky neanalyzují. Při učení nové skladby může pomoci, když žák společně s vyučujícím skladbu alespoň do určité míry harmonicky a stylově rozebere. Je běžnou praxí, že vyučování začíná hrou stupnic a k nim náležících akordů a jejich obrátů (a to hraných harmonicky i melodicky, tedy rozloženě). Žáci by tedy měli mít povědomí o tom, z jakých tónů se akordy skládají, a tím i poznat podle tónů, jaké akordy (na vyšší úrovni vzdělání i harmonické postupy) se ve skladbě objevují. Žáci si mnohdy jednotlivé poznatky z hudební teorie a vlastní hry nedovedou propojit, nevnímají souvislosti, pokud na ně nejsou upozorněni. Díky dobré znalosti akordů si žáci mohou uvědomit, že tóny ve skladbě nejsou nahodilé, nýbrž obvykle systematické. Pozná-li podle předznamenání, že skladba bude např. v tónině G dur, není to jen informace, že je potřeba dávat pozor na „křížek u tónů f“, ale může to být také informace o tom, že některé akordy se ve skladbě budou pravděpodobně objevovat častěji (což může být nápomocno při prvním seznamování se skladbou, vědí-li žáci, co mohou teoreticky od skladby očekávat, dokáží noty rychleji přečíst). Povědomí o tónice, subdominantě a dominantě není užitečné pouze pro doprovod (a transpozice) lidových písní. Žáci tyto základní harmonické funkce mohou rozeznávat i ve svých skladbách, které se učí.

⁴⁴ HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1990. str. 10

⁴⁵ Podrobněji viz zmíněná publikace

Toto uvědomění může být jednou z pomocí ke zmírnění trémy. Porozumění skladbě napomáhá k většímu pocitu jistoty při hraní. Kromě porozumění skladbě je možné s žákem improvizovat „v podobném duchu“ skladby. Například v jednom či dvou taktech rozvést melodii jinak, ale za dodržení téhož harmonického základu. Velký strach z veřejného vystoupení tkví v tom, že si hráč představí černý scénář, kdy se během skladby ztratí a najednou je ticho. Jakoby „nemá, co hrát“, neví, jak pokračovat. Máloco je pro interpreta tak ničivě tíživé jako představa ticha v době, kdy by měla znít hudba. V případě, že žák skladbu dobře zná, uvědomuje si harmonické postupy, a dokonce si mohl i vyzkoušet drobnou improvizaci na téma skladby, je tak vybaven další zbraní proti trémě.

Čím více jistot a záchytných bodů hráč ve skladbě má, tím může vzrůstat pocit bezpečí a pocit, že vystoupení zvládne.

4.2 Notová dyslexie

Konkrétně o notové dyslexii se u nás příliš nehovoří. Jedním z mála textů o ní je příspěvek „*Notová dyslexie – kazuistika*“, který vyšel v roce 2006 v časopise *Pedagogika*⁴⁶. Je v něm popsán případ nadaného houslisty, který se nestal profesionálním hudebníkem z toho důvodu, že pro něj bylo velice obtížné čtení not „z listu“.

V britském zpravodaji *The Conversation*⁴⁷ vyšel v dubnu 2015 článek o hudební dyslexii (dysmusii): *How the brain reads music: the evidence for the musical dyslexia*⁴⁸. Autorka zde uvádí, že vzhledem k tomu, že mozek zpracovává odlišně textové symboly – myšleno písmena, fonémy – a matematické symboly (tím může vzniknout nezávisle dyslexie a dyskalkulie), dá se tedy očekávat, že bude odlišně zpracovávat též symboly hudební. Na rozdíl od textového zápisu je hudební zápis komplikovanější, jelikož není pouze lineární, ale je prostorový. Symboly se mohou skládat nad sebe (akordy), takže předpokládají současné provedení. Oproti písmu je hudební zápis komplikovanější také v tom, že je komplexnější. V hudebním zápise jsou symboly, které zastupují nejenom tóny, ale také rytmus, dynamiku a další. Autorka zde dále zmiňuje případ neurologa a amatérského klavíristy Iana

⁴⁶ <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1553&lang=en>

⁴⁷ <https://theconversation.com/uk>

⁴⁸ <https://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-musical-dyslexia-39550>

McDonalda, který po mrtvici na nějaký čas ztratil schopnost číst hudební zápis, ale přitom mu byla po celou dobu zachována schopnost číst text. Uvádí pak ještě dva podobné případy, kdy po poškození mozku byla jednomu pacientovi opět zachována schopnost číst text, ale hudbu ne, ale i opačný případ, kdy byla zachována schopnost číst hudbu, ale text ne. Je tedy patrné, že do určité míry jsou hudba a text oddělené procesy. Vyjma odlišného zpracovávání hudby a textu však autorka upozorňuje i na případy, kdy byly odlišně zpracovávány i jednotlivé prvky notového zápisu (schopnost číst výšku, ale ne rytmus – a naopak). Bylo potvrzeno⁴⁹, že mozek v hudbě zpracovává odlišně prostorové informace (jako výšky tónů) a rytmus.

Na webové stránce www.understood.org (která byla vytvořena za účelem pomoci lidem s různými zdravotními postiženími, pro rodiče, jejichž děti se „učí a přemýšlejí jinak“) byl uveřejněn článek *Dyslexia and music* (Dyslexie a hudba – Nejčastější dotazy týkající se dyslexie a výuky hudby)⁵⁰. Autorka zde dává do souvislosti dyslexii a její možný vliv na čtení notového zápisu. Uvádí, že potíže se čtením slov se mohou projevat i v potížích se čtením hudebního zápisu. Upozorňuje však na to, že hudba není pro každý nástroj zapsána stejně. Pro žáka majícího problém se čtením klavírních not může být snadnější dekodovat noty pro jiný nástroj (např. zápis pro rytmiku, pro flétnu...). Může být proto pomocí i vyzkoušet více nástrojů a vybrat nástroj, který bude žákovi ve všech směrech nejvíce vyhovovat. Podstatné je, co uvádí autorka v úvodu článku, a sice že ačkoli může mít žák problém se čtením notového zápisu, neznamená to, že se nemůže naučit hrát a užívat si hudbu.

V podobných případech může být mimo jiné právě improvizace velikou pomocí, jelikož může přinášet radost z produkované hudby a dovoluje si hudbu užívat i bez notových zápisů.

⁴⁹ viz <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16246591>

⁵⁰ <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-isabilities/dyslexia/dyslexia-and-music>

5 Překážky na cestě k improvizaci (osvojitelnost improvizace a strach z improvizování)

Na cestě k improvizaci nám brání především dvě překážky – jednou z nich jsou předsudky ohledně osvojitelnosti improvizace, a to především názor, že improvizace je výsadní doménou jen některých jedinců zvláště pro ni obdařených; druhou překážkou je strach a obava z neznámého.

To, že pro některé hudebníky je hudební improvizace přirozeným projevem, zatímco jiným hudebníkům je spíše vzdálená a svým způsobem ve vlastním hudebním projevu nepředstavitelná, vedlo k názoru, že se jedná o výlučné, vrozené nadání. O osvojitelnosti improvizace se vedly v minulosti diskuse a dodnes v této oblasti nepanuje názorová shoda. M. Nedělka se ve své publikaci *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti* k tomuto problému staví jednoznačně: „...improvizace je osvojitelná podobně jako komponování, k němuž má velmi blízko“⁵¹. Dále cituje hudební teoretiky Alexandra Lvoviče Maklygina a Güntera Philippa: „obecně rozšířený názor, že improvizace je záležitostí mimořádně nadaných dětí, nemá opodstatnění a odráží setrvačnost a pasivitu hudebněpedagogických názorů“⁵² (Maklygin), „osvojitelnost improvizace je dnes nezpochybnitelná“⁵³ (Philipp).

Jaroslav Tůma se na konferenci Hudební improvizace ve svém referátu *Výuka k umění improvizace – minulost, současnost* vyjádřil k osvojitelnosti improvizace takto: „Každého je možné naučit improvizovat alespoň nějak, když už ne dobře. Míra talentu je sice rozhodující, avšak podceňována všemi zúčastněnými je vhodná metodika a zejména nutnost cvičení. Ano, improvizaci je třeba cvičit.“⁵⁴

⁵¹ NEDĚLKA, M. *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. s. 30

⁵² NEDĚLKA, M. *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. s. 33

⁵³ NEDĚLKA, M. *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. s. 32

⁵⁴ TŮMA, J. *Výuka k umění improvizace – minulost, současnost*. In *Hudební improvizace*. Praha : Divadelní ústav; Česká hudební rada, 2005. s. 47

Na webové stránce Musical U⁵⁵, která slouží k tomu, aby pomáhala rozvíjet hudebníky v různých hudebních oblastech, je v článku o základech improvizace mimo jiné zdůrazněno, že je potřeba si uvědomit, že improvizace není kouzelným darem a pokročilou hudební dovedností. Překážkou k improvizování jsme my sami v případě, že dopředu předpokládáme, že se jedná o umění, které jiní dokážou, ale my ne⁵⁶.

Je důležité si uvědomit, že to není pouze „můj strach z improvizace“, ale že to jsou obava a strach z nejistoty, kterými prochází obrovské množství hudebníků do té doby, než se naplno pustí do objevování tajů improvizace.

O strachu z improvizace mluví více odborníků a hudebníků. Smékal⁵⁷ ve své práci cituje zpěváka a improvizátora Bobbyho McFerrina: „*Improvizace je odvaha pohnout se z jedné noty na druhou. Je to opravdu tak jednoduché. Pokud se vám podaří překonat tento strach, kdy se pohnete z jedné noty na druhou bez toho, abyste přemýšleli nebo se na to připravovali, tak improvizujete.*“⁵⁸

O odvaze k improvizaci mluvil také Tůma: „*Zárukou skutečné improvizace je v každém případě téma, které je v daném okamžiku nové a nevyzkoušené, a odvaha pustit se někam, kde jsem ještě nebyl, nebo jsem se dávno nepohyboval.*“⁵⁹

Martin Vasquez, autor knihy Bud'te mistry improvizace, se sice zabývá improvizací hereckou, avšak některé jeho rady, úvahy a připomínky jsou platné pro improvizaci obecně, tedy i pro naši klavírní. Vasquez ohledně strachu píše: „*Strach je reakce organismu na podnět, který jej vyvolává. Strach může být vyvolán i jen představou nebo vzpomínkou na takovou situaci. U improvizace je vždy v různé míře strach z nejistoty, neznalosti či*

⁵⁵ <https://www.musical-u.com/>

⁵⁶ „*However, the most important thing to know is that improvisation is not a magic gift and it is not necessarily an advanced musical skill. (***) The biggest barrier that currently stands between you and improvising is not instrument skill or music theory knowledge or a gift of “talent”. In fact, the biggest barrier is simply the belief that improvisation is something that “other musicians” can do and you can’t.*“ (<https://www.musical-u.com/learn/improvising-music-the-basics/#>)

⁵⁷ Saxofonista Petr Smékal, autor bakalářské práce Metodika iniciace hudební improvizace

⁵⁸ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. str. 11

nebo též <http://fyeahjazzmusic.tumblr.com> (citát z angličtiny přeložil autor práce)

⁵⁹ TŮMA, J. Výuka k umění improvizace – minulost, současnost. In *Hudební improvizace*. Praha : Divadelní ústav; Česká hudební rada, 2005. s. 48

*nepředvídatelnosti. Strach z neznalosti a nepřípravenosti je vlastně nejčastější překážkou, proč se lidé improvizaci vyhýbají.*⁶⁰

Tak jako se psychologové shodují v tom, že strach je možné překonat jedinečně tím, že se mu nebudeme vyhýbat, ale postavíme se mu čelem, je tato cesta i k překonání ostychu z improvizace. Je potřeba se odhodlat a vykročit na nejistou cestu. Vzhledem k tomu, že jde opravdu velice často o překonání vlastního mínění o sobě, o překonání obav z neznámého hudebního prostředí, překonání strachu, že nebudu mít ze začátku žádné jistoty a budu chybovat, je potřeba aby učitel dokázal být žákovi citlivým průvodcem po této cestě. *„Psychická pohoda je zvláště důležitá při práci s žáky uzavřenými do sebe, kteří zpočátku nejsou schopni dávat najevo city. V této souvislosti Maklygin upozorňuje, že k tomu, aby se žák zbavil zábran, nebo aby je dokonce vůbec nezískal, musí být pedagog vyzbrojen dostatkem taktu a trpělivosti, má dávat najevo radost z žakových improvizčních projevů a má se zcela vyhnout pojmům chyba a oprava.*⁶¹ Zde je naprosto zásadní, aby mezi vyučujícím a žákem byl dobrý vztah, ve kterém se žák nebude vyučujícího bát⁶². Pro možnost rozvíjení improvizace je nezbytné, aby v hodině byla uvolněná, přátelská atmosféra, ve které se žák nebude bát udělat chybu. V případě výuky a cvičení improvizace je důležité oceňovat drobné pokroky, oceňovat samotnou snahu, protože i pouhé pokusy stojí mnohdy velké odhodlání a překonání obav a nejistot.

Vasquez ve své knize představuje desatero improvizace. Je možné jej aplikovat i pro nás, vybrala jsem z něj patero nejzásadnějších „příkázání“ pro naši improvizaci: Vítej chyby s radostí, Zkoušej dělat věci jinak, Rozvíjej předchozí myšlenky, Dávej prostor náhodě, Buď zvědavý.

Na závěr asi nejdůležitější shrnutí k otázce osvojitelnosti a strachu z improvizace: je potřeba překonat strach, a když už se do improvizace pustíme, je potřeba ji cvičit. *„Ať už si myslíte, že něco dokážete, nebo si myslíte, že to nedokážete, v obou případech máte pravdu.“* (Henry Ford)

⁶⁰ VASQUER, Martin; NEVOLOVÁ, Monika. *Bud'te mistry improvizace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013.

⁶¹ NEDĚLKA, M. *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. str. 41

⁶² viz výsledky průzkumu ohledně stresu, úzkosti, trémy u klavíru

6 Průzkum mezi učiteli klavíru

V roce 1996 se uskutečnilo dvoudenní setkání učitelů hudby různých typů škol, na kterém si učitelé vzájemně předávali své zkušenosti ohledně výuky improvizace. Program této akce byl velice pestrý a bohatý, o jeho uskutečnění a průběhu referovala doc. Hana Váňová v článku Malé ohlédnutí za IMPROVIZACÍ '96, který vyšel v časopise Hudební výchova (1996). Jednou z význačných a vážených osobností této konference byl i profesor Petr Eben, který „vyjádřil potěšení z toho, že hudební školy konečně po letech opouštějí ryze interpretační zaměření své práce a objevuje se improvizace jako vyučovací předmět.“⁶³ Jedním z cílů této práce bylo zjistit, jak se k výuce improvizace staví dnešní učitelé hry na klavír, tedy zda se téměř po čtvrt století naplňuje Ebenova optimistická vize.

6.1 Sbírání dat

Abychom si mohli udělat přibližnou představu o výuce improvizace na tuzemských základních uměleckých školách, vytvořila jsem pro učitele stručný dotazník. Dotazník byl vytvořen přes Google Forms a existoval tedy pouze v elektronické podobě. Každý respondent zůstal v anonymitě. Požádala jsem e-mailem o spolupráci přes tři sta učitelů⁶⁴ hry na klavír napříč celou republikou. Dále jsem dotazník sdílela na třech facebookových stránkách *Hudebkáři*, *Pražské ZUŠky* a *UK v Praze, Katedra hudební výchovy*. Dotazník vyplnilo jedno sto a osm učitelů různých základních uměleckých škol.

6.2 Otázky

Učitelé v dotazníku odpovídali na tyto otázky:

1. Učím na ZUŠ
 - a) Státní
 - b) Soukromé

⁶³ VÁŇOVÁ, H. Malé ohlédnutí za improvizací '96. *Hudební výchova*, 1996

⁶⁴ Tedy učitele, jejichž e-mailové adresy byly uvedeny na stránkách jednotlivých základních uměleckých škol.

- c) Na obou
2. Je výuka improvizace zahrnuta ve vašem školním vzdělávacím programu?
- a) Ano
 - b) Ne
3. Reagujte na tezi: *Ve výuce se věnuji klavírní improvizaci.*
- a) Improvizaci nevyučuji.
 - b) Improvizovat učím všechny žáky.
 - c) Improvizovat učím žáky, kteří o problematiku projeví zájem.
 - d) Jiné:

Další otázky se týkají respondentů, kteří v předchozí otázce označili odpovědi b), c), d)

- 4. Co je obsahem vaší výuky improvizace?
- 5. Uveďte, v jakém ročníku/v jakých ročnících se improvizaci věnujete.
- 6. Pokuste se odhadnout, kolik procent z celkové výuky (jednoho žáka) je věnováno improvizaci.
- 7. Uveďte materiály, které k výuce improvizace používáte.

6.3 Hypotézy

Očekávám, že navzdory mnohým hlasům vyzývajícím k většímu zařazení improvizčního umění do výuky nástroje se improvizace bude stále držet spíše na okraji vzdělávacího procesu. Předpokládám, že na mnoha školách bude improvizace zařazena ve vzdělávacím procesu, ale plošně se nevyučuje. Tento předpoklad vyvozují z aktuální podoby Rámcového vzdělávacího programu⁶⁵, v němž se oblast improvizace téměř nevyskytuje. V RVP základních uměleckých škol jsou popsány očekávané výstupy po 3. a 7. ročníku prvního cyklu a po 4. ročníku druhého cyklu. V podstatě jediným výstupem, který bychom k improvizaci mohli zařadit, je poslední popsáný výstup 3. ročníku prvního cyklu: *využívá základních harmonických funkcí při samostatné hře u jednoduchých doprovodů*. Všechny

⁶⁵ file:///C:/Users/Administrator/Downloads/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

ostatní výstupy (ať se týkají prvního i druhého cyklu) jsou zaměřeny na interpretaci a nastudování hotových skladeb. Sporným bodem (sporným z hlediska výkladu, jak byl myšlen) je část výstupu po 4. ročníku druhého cyklu „*hraje v duu (čtyřruční hra nebo hra dvou nástrojů), zahraje jednoduché doprovody, spolupracuje při komorní hře, v souborech nebo orchestrech různého složení podle individuálních schopností*“ – zde není zcela jasné, zda ony doprovody, které má být žák schopen zahrát, jsou improvizovány např. podle akordických značek, či prokomponovány. Vzhledem k obsahu ostatních výstupů však předpokládám, že se o improvizované doprovody nejedná.

Předpokládám, že učitelé, kteří do své výuky improvizaci řadí, se věnují převážně improvizovanému doprovodu písní (ať už podle sluchu za pomoci harmonických funkcí T-S-D, nebo podle akordických značek).

Očekávám, že učitelé, kteří se ve svých hodinách zabývají improvizací, jí věnují přibližně 5 % z celkové výuky žáka.

S přihlédnutím k průzkumu mezi učiteli klavíru z roku 2017⁶⁶ očekávám, že se žáci budou věnovat většinově doprovázení jak lidových, tak populárních písní, a to od 1. ročníku prvního cyklu.

6.4 Výsledné odpovědi

Dotazník vyplnilo 109 učitelů klavíru, 108 z nich působí na základních uměleckých školách, 1 učitel vyučuje soukromě. Jelikož průzkum byl zaměřen výlučně na výuku improvizace na základních uměleckých školách, budeme do výsledků počítat pouze data učitelů působících na ZUŠ. Avšak vzhledem k tomu, že zmíněný respondent, který vyučuje soukromě, uvádí inspirativní odpovědi, budou zde také představeny. Do výsledků průzkumu ale zahrnuti nebudou, neprojeví se v grafech.

⁶⁶ Cílem průzkumu bylo zmapovat výuku hry podle akordických značek na základních uměleckých školách. Výsledky průzkumu jsou uvedeny v bakalářské práci *Výuka klavírních doprovodů písní s akordickými značkami na základních uměleckých školách*.

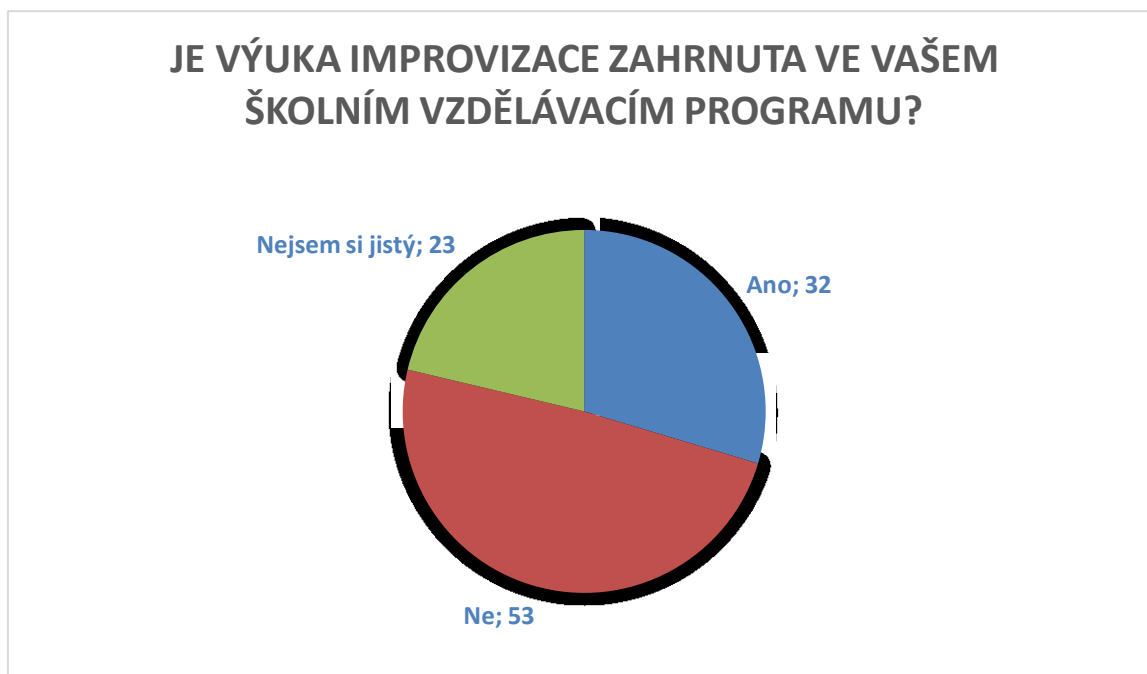
6.4.1 Výuka improvizace podle typu základní umělecké školy

Většina učitelů, kteří se do průzkumu zapojili, působí na státních základních uměleckých školách. Ze 108 učitelů je to 99 učitelů ze státních ZUŠ, 6 učitelů ze soukromých ZUŠ a 3 učitelé působí na obou typech ZUŠ.

Vzhledem k tak značné disproporci počtu respondentů působících v daných typech ZUŠ, nevyplývají relevantní data v otázce souvislosti mezi výukou improvizace a typem ZUŠ. Budeme tedy nadále počítat s odpověďmi všech učitelů jako celku bez přihlédnutí k typu ZUŠ.

6.4.2 Zahrnutí výuky improvizace ve školním vzdělávacím programu

Z průzkumu vyplynulo, že školní vzdělávací programy s výukou improvizace plošně nepočítají. Necelá polovina respondentů uvedla, že improvizace ve vzdělávacím plánu zahrnuta není. Dvacet tři respondenti odpověděli, že si nejsou jisti. Třicet dva respondentů uvedlo, že improvizace v jejich školním vzdělávacím programu zahrnuta je.



6.4.3 Výuka improvizace

Učitelé reagovali na tezi *Ve výuce se věnuji klavírní improvizaci*. K této tezi se vyjádřilo negativně 44 učitelů. Naopak všechny žáky vyučují improvizaci 24 učitelé. 23 učitelé vyučují improvizaci ty žáky, kteří o to projeví zájem. Zbylých 17 respondentů uvedlo jinou odpověď. Jednotlivým slovním odpovědím se budeme věnovat následovně.



Učitelé, kteří v této otázce vybrali možnost jiné, odpovídali následovně⁶⁷:

- *v hodinách není moc času, ale s některými žáky ji omezeně dělám*
- *Věnuji se tvorbě a schopnosti doprovodu lidových a umělých písní.*
- *snažím se u všech žáků, někteří však nemají zájem, končíme tedy jen u stylizací doprovodu písní*
- *Více než improvizaci se věnuji transpozicím melodií lid. písní (někdy s doprovodem T, D, S nebo tříhlasými akordy), transp. prstových cvičení, hře akordů podle kytarových značek a hře z listu. Dále pak vyhledávání písní podle sluchu.*

⁶⁷ Odpovědi zde uvádíme bez jakýchkoli úprav, vyjma upravení překlepu v jednom slově.

- *Improvizovat se snažím učit všechny žáky, intenzita a forma té výuky je ale u každého jiná*
- *když mi zbyde čas*
- *Improvizaci se věnujeme pouze příležitostně*
- *Do jisté míry se snažím učit improvizaci všechny žáky. Konkrétní metody a výstupy jsou však velmi rozmanité.*
- *Improvizaci učím v rámci klavírní praxe (semináře)*
- *Vyučuji předměty s názvem "stylizace" a "improvizace".*
- *Pokouším se u všech, ale většinou nevytrvám:-(*
- *improvizaci se věnujeme především v počátcích hry, později dle zájmů žáka*
- *Jen schopnější žáky :-)*
- *Zaměřuji se spíše na hru podle akordových značek, hru kadencí atd.*
- *Učím u těch kteří si odehrají standartní látku a po té zbyde čas na další hudební disciplíny*
- *Pokud se improvizací myslí hra písniček s doprovodem, tak to dělám se všemi dětmi. Ale úplně svobodné tvoření ve smyslu toho, že si vytvoříme vlastní skladbičky, to neděláme. Je tolik věcí, co se musí zvládnout (a tak málo času na žáka), že se impr. dostává na okraj. Asi nejvíc volnosti máme během 1. roku, učivo je "nejlehčí" a děti jsou nejžhavější zjišťovat, co klavír umí :-)*
- *částečně – improvizace doprovodů, úpravy, ne přímo opravdová improvizace (na téma, vlastní skladby, apod.)*

Respondenty, kteří uvedli možnost „jiné“ lze podle jejich slovních odpovědí rozdělit přibližně do čtyř hlavních skupin.

Jedna skupina respondentů oproti improvizaci upřednostňuje spíše doprovody písni (hru podle akordických značek, hru podle základních harmonických funkcí, stylizaci doprovodu, transpozice apod.).

Druhá skupina respondentů dávali do souvislosti výuku improvizace a časovou dotaci v hodině, přičemž z hlediska priorit je improvizace zcela na okraji.

Třetí skupina respondentů ve svých odpovědích uvádí, že se snaží vyučovat improvizaci všechny žáky, uvést ale přímo odpověď, že vyučuje všechny žáky, jim brání různé okolnosti (vytrvalost, rozmanitost metod, výstupů, intenzity).

Čtvrtou skupinou je jen dvojice respondentů, která uvedla, že se improvizaci věnuje v konkrétním předmětu/semináři, který je na improvizaci do větší či menší míry zaměřen.

Dvojím způsobem je možné vyložit odpověď „*Jen schopnější žáky :-)*“. Není jednoznačné, zda respondent myslí „schopnější žáky“ ve smyslu „schopnější improvizovat“, nebo v tom smyslu, že žáci jsou schopnější rychleji a lépe zvládat tzv. standardní výuku a poté jim zbude čas se věnovat i improvizaci.

6.4.3.1 Výuka klavírní improvizace ve školách, které ji mají zahrnutu ve svém školním vzdělávacím programu

Z 32 respondentů, kteří uvedli, že výuka improvizace je zahrnuta ve školním vzdělávacím programu, uvedlo 12, že improvizovat učí všechny žáky, 8 vyučuje improvizovat žáky, kteří o to projeví zájem, 6 improvizaci nevyučuje.

6.4.4 Obsah výuky improvizace

Improvizace (a to ani když ji zúžíme na hudební klavírní improvizaci) není pojem, pod nímž by si všichni představili tutéž činnost. Šíře chápání tohoto pojmu se odrazila také v obsahu výuky improvizace, který jednotliví vyučující ve svých odpovědích uváděli.

Někteří respondenti uváděli jako obsah výuky improvizace pouze práci s písní (harmonizace lidové písně, transpozice, přede hry, dohry apod.)⁶⁸, jiní respondenti se ve své výuce věnují rozvíjení vlastní žákovské invence a tvořivosti, velká část učitelů uváděla, že se ve výuce věnuje jak vlastní improvizaci, tak doprovodům písní.

Na tuto otázku odpověděli 63 učitelé. Jejich odpovědi si představíme postupně ve výše popsaných skupinách. Nejčastějším obsahem výuky improvizace je na základě tohoto průzkumu práce s písní.

⁶⁸ přičemž je diskutabilní, nakolik se tato hudební činnost (přes svou nesporný význam) dá považovat opravdu za improvizování

Obsah výuky improvizace – práce s písní

V této skupině odpovědí se poměrně složitě hodnotí míra žákovy improvizace, tedy improvizace ve smyslu vlastního vkladu, vlastní tvořivosti v rámci doprovodu. Mnohdy by bylo spíše přesnější označit obsah této výuky jako „stylizace doprovodů“ než improvizace.

Učitelé uváděli tyto odpovědi:

1. *doprovod písní*
2. *práce s harmonizací*⁶⁹
3. *Doprovody podle akordů*
4. *Jednoduchý doprovod písní*
5. *Harmonizace lidových písní*
6. *hra dle akordických značek*
7. *Improvizace doprovodu písní.*
8. *Improvizovaný doprovod k písním.*
9. *Doprovod k lid. nebo umělým písním*
10. *Pokud je, tak pouze doprovod k písni*
11. *jednoduché doprovody lidových písní a koled*
12. *doprovody k písním, hra podle akordických značek*
13. *Stylizace lidových a populárních písní podle sluchu.*
14. *Tvorba doprovodů, aranží, předeher, meziher a doher.*
15. *spíše stylistické úpravy písní, nejedná se o volnou improvizaci*
16. *zejména lidové písně, improvizace doprovodu, přede hry, témbrová improvizace*
17. *Práce s lidovou, populární písní – akordický doprovod, stylizovaný, transpozice, přede hra a dohra.*
18. *Hra lid. písní s improv. doprovodem T, D, S, D7 atd., podle věku žáků. Se staršími hrajeme písně (skladby) podle akord. značek.*
19. *Vyučuji doprovody písní podle akordických značek, děláme úpravy akordů (polka, valčík, rozložené akordy, synkopický doprovod apod.).*
20. *různé zpracování doprovodů lidových i umělých písní, vlastní vklad při hře swingových a filmových melodií (např. v rámci klávesového orchestru)*

⁶⁹ patrně je myšlena harmonizace melodie již existující písně

21. *Vyučuji pouze elementární improvizaci: Klavírní školička (zvířátka atd.), doprovody nejznámějších lidových písní, nárazově doprovody vánočních koled, na konci roku také např. základy Boogie, transpozice Obecně však nemám žádné komplexní znalosti a bohužel se ani improvizaci nevěnuji nijak systematicky.*

Obsah výuky improvizace – vlastní improvizace

Vyučující, jejichž odpovědi jsem zařadila do této skupiny, se snaží rozvíjet vlastní žákovskou improvizaci, obvykle více či méně řízenou, a to např. improvizaci melodie na daný harmonický podklad, formou (boogie, bluesová dvanáctka). Nejvíce se objevovalo seznámení žáka s harmonickými funkcemi, tvoření vlastních melodií, ale také improvizace inspirovaná mimohudebním motivem (příběh, nálada, obrázek...).

1. *Příběhy, pohádky*
2. *jde mi uvolnění žáků, získání pocitu svobody*
3. *Vlastní melodie, znalost harmonických souvislostí*
4. *Harmonická orientace, smělost při melodické fantazii*
5. *Jednoduchá tvorba na bázi TSD, obměňování melodie, rytmické úpravy, rozložené akordy.*
6. *Rytmizace na jednom tónu. Postupně improvizace melodie v rámci toniny. Tvoření akordů a jejich různá stylizace dle věku. Různé kombinace.*
7. *Progresivně: improvizace na jednom tónu, intervalech, použití akordů dur, moll, zm., zv., rytmická improvizace, Improvizace podle nálady, obrázků*
8. *Impro na černých klávesách; Improvizace intervalů a akordů; improvizace na základě kadence (děti nejprve improvizují tóny akordů na daném rytmickém základě, stanoví si i počet taktů, rytmus apod.); Po zvládnutí základní kadence TSĐT pracují i s vedlejšími stupni tóniny (impro melodie za daných podmínek)*
9. *S každým začnu jindy, někdo o to projeví zájem dříve, někdo později -- a podle toho samozřejmě, taktéž. Pokud už má dotyčný nějakou praxi, pokud nezačne improvizovat sám od sebe, kdy si pak ukážeme různé možnosti, tak s každým člověkem беру dosti dopodrobna harmonii, harmonické funkce a tak a od toho se odpícháme, vytvoříme vlastně "motiv" a akordy (jednoduchou homofonii)*

a experimentujeme. Kdo má rád třeba baroko, rovnou zkouší kontrapunkt. Jak říkám, každý člověk to má "po svém" :-)

- 10. Práce s barevností zvuků, rozvíjení práce s harmonickou kadencí*
- 11. Improvizace na zadanou harmonii, zadání vytvoření akordu, improvizace melodie na zadaný podklad*
- 12. Dokončení započaté melodie (závěti k předvětí), tvorba vlastní melodie, variací k tématu, melodie na bluesovou dvanáctku*
- 13. Rozvíjení jejich fantazie, různé hudební doprovody a oni tvoří melodie, naopak zkouší spojovat akordy, které jim dobře zní a improvizují já.*
- 14. Pochopení kadencí, výběr tónů, které lze využít "s jistotou libozvučnosti", postupné rozšíření rytmizace a harmonizace a reakce na případného spoluhráče.*

Obsah výuky improvizace – kombinace výše zmíněných náplní výuky improvizace

Nejvíce (ač se jedná o velmi těsnou většinu) uváděli učitelé, že se ve výuce věnují jak vlastní improvizaci žáků, tak tvorbě doprovodů písní.

- 1. Improvizovaný doprovod melodie, spontánní improvizace.*
- 2. improvizovaný doprovod písní, náměty podle vlastní fantazie*
- 3. Transpozice, kadence, rozvoj fantazie, obsahová tvořivost..*
- 4. Podle sluchu zahrát lidovku, pak ji doprovodit, případně tematická volná improvizace*
- 5. Doprovod písní, zdobení v baroku, improvizace variací na harm. kadenci nebo jazzovou 12*
- 6. Tvoreni melodie, obmenovani zname melodie, harmonizace, reharmonizace, styly doprovodu*
- 7. Reakce na pocity i vizuální podněty – kreativita, klasická improvizace na základě harmonie, nejčastěji doprovod písní.*
- 8. Improvizace na černých, na bílých, práce s kadencí TSD, improvizace na bluesové schéma... Doprovod lidových a umělých písní.*
- 9. Volná improvizace, řízená improvizace podle akordických značek, na vybrané tóny a modely (rytmické, harmonické aj.), zhudebňování textu.*

10. *Improvizace na pentatonice, atonalní improvizace, improvizace s mimohudebním námětem, skupinová improvizace, improvizace dle harmonických fci, doprovod písně.*
11. *Začínám u malých dětí, nejprve po černých klavesách – nemají strach z toho, že by něco neznělo hezky. Poté se učíme pohybovat v jednotlivých tóninách. Také k písni vymýšlíme doprovod.*
12. *Volná improvizace (zvukomalby, nálady, improvizace na černých klavesách, apod.), improvizace v bluesové dvanáctce, doprovod písni, hra písni podle sluchu, vlastní úpravy moderních písni*
13. *Improvizace na černých klavesách, témbrová improvizace, dva septakordy cegh, dfac jako doprovod k písni, improvizace doprovodu lidových písni, ostinato, jednoduché variování melodie, impro jako cvičení technicky těžkých míst. Marcolová, kl. šk. Tastenzauberei, Evropská kl. šk. - dostatek podnětů pro elementární improvizaci.*
14. *Nejprve akordové značky, navazuje stylizace doprovodu písně, později vymyšlená melodie na harmonickém podkladu, odpovědi melodií... (kdo zvládne). U žáků PHV si hrajeme s tóny a harmonií (vytváříme skladbičky podle nálady, přidáváme i orf. nástroje), jde ale spíš o bližší poznání nástroje, než o improvizaci (nedodržujeme žádná pravidla).*
15. *Tvoření doprovodu k lidovým či umělým písni na základě hlavních, popřípadě vedlejších harmonických funkcí, žák se pokouší vymyslet i další možné varianty doprovodu. Jako další je transpozice nebo např. obohacení melodie (použití dvojhlasu, melodie v terciích, sextách, apod.), žák vymyslí předebru, mezihru, codu. Dále tvoření vlastní tvorby- zpočátku jen motiv, poté delší úseky + práce se skladbou (tvoření doprovodu, další obohacování, atd.)*
16. *Nejčastěji vycházím z kadencí - na dané harmonické schéma obměňujeme doprovod, jindy melodii, používáme různých obrátů (jdeme ruku v ruce se stupnicí, ke které je vždy kadence ve stejné tónině připojena. U menších dětí nejdřív TSdT, pak T VI S D T, T III II D T, aj.) Ideální je, když "vyjde čas" a ke stupnici, akordům a kadenci stihneme i písničku v dané tónině a akordy použijeme i tam - učivo se krásně propojí. Ale to bohužel často není časově možné.*

17. *S malými dětmi tvoříme příběhy např. na téma Co slyšíme v lese a doplňuje je vlastní hrou na klavír. Učí se tak nejenom napodobit na klavír zvuk zvířat (kukačky, slepice, kohouta, holubičky...), přednést veselý a smutný děj, napětí v příběhu, ale navíc rozvíjíme témbrově rytmický cit. I v této hudební hře uplatňujeme znalosti durového a mollového tónorodu, stupnic, intervalů, akordů a jednotlivých druhů úhozů. Hudební vyprávění navíc žák doplňuje vlastní ilustrací zvířátek. Od začátků hrajeme lidové písně podle sluchu s doprovodem (dudácká kvinta, sexta, T, S a D). Transponujeme různá cvičení. Podle Emontse se žáci učí předepsané harmonické vzorce a vytváří melodii v pravé ruce. Nebo zcela volně tvoří, přičemž si sledují harmonii.*
18. *od doprovodu jednoduchých lidových písní až po základy jazzové improvizace.*
19. *Výuka harmonie, kadencí, schopnost vymyslet melodii. Mým cílem je, aby žáci dokázali zharmonizovat libovolnou melodii a poté je třeba transponovali.*
20. *Doprovody lidových písní, variace na známé melodie, dotváření dětských nápadů, které vzniknou doma při cvičení (když dítě přinese "vlastní skladbičku")*
21. *Improvizaci využívám při vymýšlení a tvorbě různých druhů doprovodů k lid. písním nebo jednoduchým melodiím. Dále pak při vymýšlení různých způsobů hraní prstových cvičení (různá dynamika, legato, staccato ap., které si žáci vymýšlejí).*
22. *V podstatě vše možné, co mě napadne od improvizace na jednom tónu, až po jazzové standardy. Např. S nejmenšími improvizace na černých/bílých klávesách, zhudebňování říkanek apod. Dále jednoduché harmonické modely spojené s improvizací, improvizace na 1 tónu (postupně tóny přidáváme), stupnice, blues, swing, paterny a jazzové standardy.*
23. *akordy - akordické tóny, případně pentatonika.. a užití dur/moll stupnic. Ve skupinové výuce předvádím užití akordických stupnic (chord scale theory) jako improvizací prostor v jednoduchých písních, při kadencích. Pro děti je to asi komplikované, ale přijde mi dobré jim říct komplet vše. V mládí mi to přišlo dost záhadné a o žádných církevních stupnicích jsem na začátku neslyšel. Řídil jsem se jen svým uchem. Podle mě není nutné děti zatěžovat názvy stupnic. Ale vysvětlit jim pojem tónina a stupnice, které v ní mohu hrát... proč ne. Např. tady budu hrát*

C dur od třetího tónu... Přijde mi také vhodné pracovat s motivy, chtít po žácích je přesouvat do různých tónin...

Diskutabilní

Několik odpovědí je zařazeno ještě do zvláštní kategorie, a to především proto, že odpovědi je třeba zvlášť okomentovat.

1. Hra bez not (ne z paměti)

Z této odpovědi není zcela jasné, jak je zde improvizace myšlena. Zda se jedná o hru bez not již existující skladby/písně (tedy hra podle sluchu, odvození doprovodu apod.), či jde o vlastní improvizaci, neřízenou, neopřenou o žádný (ani rámcový⁷⁰) notový záznam.

2. většinou lehké doprovody k melodii

Také v této odpovědi není jednoznačné, je-li ona melodie tvořena na místě žákem (případně učitelem – jednalo by se o současné improvizování ve dvojici, kdy jeden hráč hraje primo, druhý secondo), nebo zda se opět jedná o melodii již existující písni.

3. Seznámení s terciovou a kvartovou akordickou nástavbou.

Je problematické představit si, jak výuka improvizace v rámci této výuky probíhá, co se učí žák, do jaké míry se učí improvizovat.

4. Improvizace postupně na jednom, dvou, třech a pak i na čtyřech tónech v různých polohách nástroje. Improvizace malého formového útvaru (např. a, b, a) ve stylu klasicismu, romantismu nebo 20. stol (zde s využitím rozšířené tonality). Improvizace na tónech pentatoniky nebo celotónové stupnice. Jednoduchá akordická obouruční improvizace v církevních módech (např. v dórské). Improvizace akordické sekvence levou rukou prostřednictvím rozvíjení a obměňování úvodního motivku Preludia e moll F. Chopina... Příklady je nutno

⁷⁰ rámcovým záznamem je např. hudba zapsaná pomocí akordických značek

žákovi ukazovat. Ne vždy jde o improvizaci v pravém slova smyslu - u některých příkladů je žádoucí domácí příprava.

V této odpovědi je poměrně konkrétně popsán obsah výuky improvizace (i s poznámkou, že ne vše se týká přímo improvizace). Zařadila jsem ji sem z toho důvodu, že výstup zde již můžeme označit za náročnější (viz řízená improvizace podle daného hudebního směru), zároveň respondent uvádí, že na výuku improvizace je velice málo času a z celkové výuky jí věnuje asi 5 %. V žádném případě zde odpověď nezpochybňujeme, pouze je komplikovanější si prakticky představit, jakou metodou lze naplnit tento obsah při tak úsporné časové dotaci.

5. *Obsah výuky je volen s ohledem ke schopnostem žáků, které jsou velmi rozdílné. Často se spíše jedná o "preimprovizaci" či stylizaci. Např. analyzuji a extrahuji ustálené harmonické postupy ze skladeb, které žák hraje v hlavním oboru, aby je už sluchově znal (nebo je zná z pop. písní, kde se často opakuje jednoduchá harmonická smyčka /Fm-Des-As-Es/). Na nich pak stavím další postup - jednoduché obměny, stylizace, jednoduchá tvorba melodie (na základě melodických tónů). (Příklad z praxe - žák hrál Bachovo Preludium c moll z TK I. Na harm. pozadí skladby jsem vytvořil doprovod ve stylu rumby, který jsem hrál /na druhý klavír nebo čtyřručně/ já a žák Preludium, a naopak. Žákova motivace skladbu hrát a dobře se jí naučit tím velmi vzrostla, takže se to i pozitivně promítlo v hlavním oboru.)*

V tomto případě souhlasím s respondentem, že výše zmíněný obsah učiva by spíše odpovídal označení „stylizace doprovodů“. Ale jistě k improvizaci patří tvorba vlastní melodie, která je zde také zmíněna.

6.4.5 Ročníky, ve kterých se učitelé s žáky věnují improvizaci

Odpovědi z hlediska ročníků, kdy se učitelé s žáky věnují improvizaci, se velice různily. Obsáhly de facto všechny možnosti – od výuky improvizace pouze v prvních letech studia nebo naopak až v čtyřech ročnících druhého cyklu, včetně výuky po celou dobu studia. Pojd'me se nyní podívat na souhrn odpovědí. Nejprve si představíme odpovědi

vzestupně podle uváděných ročníků, obsáhlejší slovní odpovědi budeme citovat. Na závěr si pro větší názornost ukážeme nejčastější skupiny odpovědí v podobě grafu.

- Všechny ročníky – nejvíce uváděnou odpovědí bylo vyučování improvizace po celou dobu studia, uvedli ji 23 učitelé.
- Od 2. ročníku – uvedli dva učitelé, jednu z odpovědí budeme citovat:
 - „Začínám se žáky od druhého ročníku (v tomto ročníku hrají se žáky pouze lidové písně a tvoříme jednoduchý doprovod – rozkladový, v rytmu polky, valčíku apod.), v dalších ročnících přecházíme na umělé písně, pohádkové, v šestém ročníku začínáme písněmi filmovými a žák se pokouší vytvořit vlastní krátkou kompozici. Každým dalším rokem pak se žáky pracují na tom, aby dokázali zahrát i těžší doprovody – blues, rock 'n' roll, jazz, swing. Pokud má žák kus vlastní kompozice, pokouší se o variace. Improvizace tedy provází žáky téměř celým jejich studiem na ZUŠ.“ –

V případě této odpovědi je potřeba podotknout, že se o improvizaci ve většině uvedených příkladů nejedná. Vyučující se zde věnuje s žákem převážně různým stylizacím doprovodů (což bývají většinou ustálené modely doprovodů), ale není zde úplně definováno, do jaké míry vkládá žák do své hry vlastní invenci a tvořivost (vyjma zmíněných variací a kompozice, přičemž ale kompozice, ač má k improvizaci blízko, improvizací není).
- Od 3. ročníku – dva učitelé
- Od 4. ročníku – uvedli tři učitelé, dvě odpovědi citujeme:
 - „Postupně od začátku výuky, kdy žáci hrají dvojhmaty – dud. 5, ale hlavně od 4. ročníků a výše.“
 - „Práce s kadencí – cca od 4. roč., případně později. Písničky a doprovody – od 1. roč.“
- Od 5. ročníku – uvedlo sedm učitelů, dvě odpovědi, které se z různých důvodů poněkud odlišují z této kategorie, citujeme:
 - „Trošku od 1. r., souvisle cca od 5. r.“ – ačkoli respondent uvádí již nárazovou výuku od 1. ročníku, zařadila jsem jeho odpověď až do

kategorie, od 5. ročníku, jelikož předpokládáme že od toho ročníku bude výuka improvizace systematictější

- „5. a dál, mladší zatím neučím. Ale improvizace se lze věnovat už od mládí.“
- Od 6. ročníku – jeden učitel
- Zpravidla až během II. cyklu – uvedli tři učitelé

Někteří vyučující neuváděli ročník, od kterého vyučují improvizaci, nýbrž ročník, kdy zpravidla výuku improvizace končí.

- Do 3. či 4. ročníku – odpověď uvedlo šest učitelů, dvě odpovědi citujeme:
 - „Většinou s mladšími žáky (do 3., 4. ročníku). Téměř všechny žáky jsem přebrala od jiných kolegů, na tento způsob práce nejsou zvyklí, ti starší se už ostýchají. Určitě mám ještě co zlepšovat a mohli bychom se improvizaci věnovat častěji.“
 - „u všech žáků od přípravného studia do 4. ročníku, pak jen pro zájemce“
- Do 5. ročníku – odpověděli 2 učitelé, jednu odpověď citujeme:
 - „PHV a 1. roč., - ostatní pouze nárazově. Obecně však max. do 5. ročníku“⁷¹
- Do 3. ročníku, ale poté pokračování v improvizaci ve volitelném semináři – uvedli dva učitelé, obě odpovědi citujeme:
 - „Od prvního do třetího se venuji v hodinách hlavního oboru, od čtvrtého pak jen v kolektivní improvizaci, pokud zak chce, venujeme se improvizaci i dale v hodinách hlavního oboru.“
 - „Od počátku vyučování (základy, volný projev), Žáci ji pak mají jako PV předmět od 4 r. prvního cyklu“

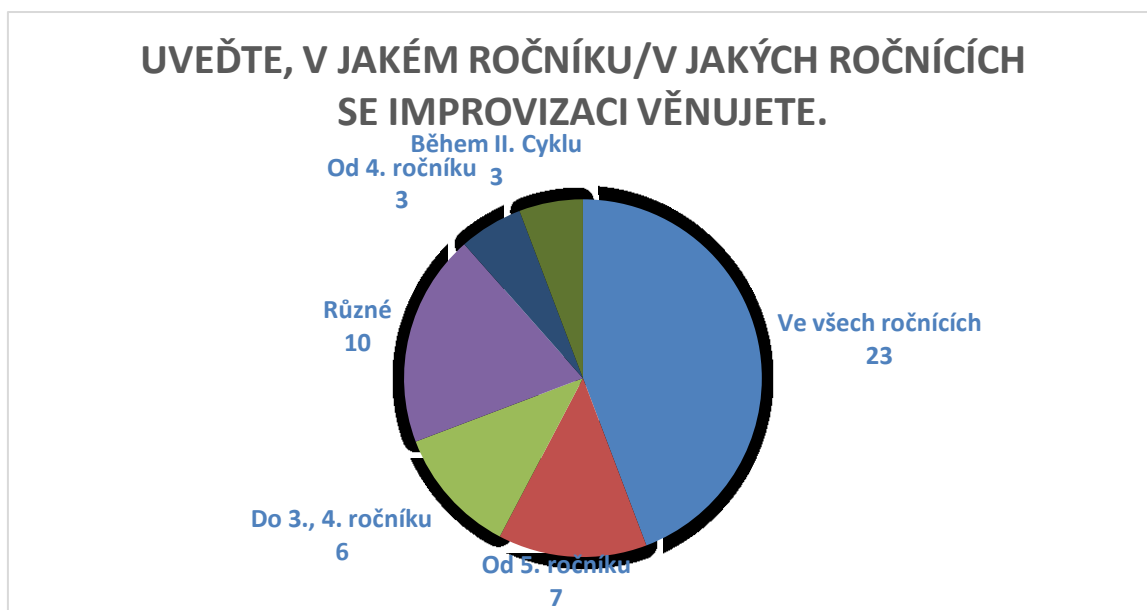
Méně konkrétní odpovědi uvedlo deset učitelů, jejich odpovědi zde citujeme:

- „především v počátcích, poté dle zájmů žáka“
- „Nejvíce u malých dětí, pak pokud mají zájem nebo zbyde čas“
- „Je to individuální, ale většinou od prvních ročníků.“

⁷¹ v tomto případě tedy vidíme maximální dobu výuky improvizace, ne pevně stanovenou do 5. ročníku

- „Záleží na schopnostech a technické připravenosti žáka, potom lze např. i od 1. ročníku“
- „individuálně podle věku a schopností - zdaleka ne s každým, někdo je k tomu mnohem vnímavější v nejmladším věku, pak už se bojí, někdo k tomu "dozraje", nikoho nenutím, samotnou by mě to jako dítě stresovalo...“
- „dle potřeby“
- „Různě“
- „Různorodě“
- „na ročníku nezáleží, volím podle konkrétního žáka“
- „Záleží na talentu žáka, u nejtalentovanějších již v 2. ročníku, u méně talentovaných okolo 5. ročníku, u 50 % nikdy“

Podíváme se na znázornění výuky improvizace podle ročníků v grafu. V grafu jsou zaznamenány kategorie odpovědí, ve kterých byli alespoň 3 učitelé



6.4.6 Přibližný procentuální odhad výuky improvizace

Učitelé odpovídali na otázku, kolik procent z celkové výuky se věnují s žáky improvizaci. V některých odpovědích však učitelé nezprůměrovávají celkovou výuku, ale

jednu vyučovací jednotku – uvádějí např. počet minut v hodině nebo uvádějí velké procentuální rozmezí (20-100 %)

Odpovědi souhrnně představíme, některé delší slovní odpovědi ocitujeme. Odpovědi řadíme sestupně od nejvíce uváděné.

- 10 % - 18 učitelů (včetně jednoho respondenta, který uvedl 10 % jako maximum)
- 5 % - 13 učitelů (včetně jednoho respondenta, který uvedl 5 % jako maximum)
- 20 % - 9 učitelů
- 2 % - 2 učitelé
- 35 % - 1 učitel
- 30 % - 1 učitel
- 25 % - 1 učitel
- 12 % - 1 učitel
- 8 % - 1 učitel
- 3 % - 1 učitel

Několik učitelů uvedlo procentuální rozmezí:

- 20-100 % - 2 učitelé, jejich odpovědi citujeme:
 - „*Pokud se o improvizaci zajímáme, pak klidně i 100 %, pokud hrajeme ještě nějaké další věci, pak podle toho, 20-50 % :-)*“ (učitel působí na soukromé ZUŠ)
 - „*Je to různé na každé hodině a také žák od žáka. Může to být od 20 % do 100 %*“ (učitel působí jak na státní, tak na soukromé ZUŠ, z jeho odpovědi je však patrné, že neodhaduje procentuálně z celkové výuky jednoho žáka, ale zaměřuje se na jednotlivé výukové jednotky)
- 10-20 % - 2 učitelé
- 5-10 % - 1 učitel
- 10-15 % 1 učitel
- 0-25 % - 1 učitel

Několik učitelů odpovědělo slovně, jejich odpovědi citujeme:

- „*Málo*“
- „*minimum*“

- „Asi 5-10 minut v hodině.“
- „10 %, u PHV 30 %“
- „Jelikož nevyučuji hlavní obor, ale improvizaci a stylizaci, nejsem schopen relevantně odpovědět.“
- „nelze obecně určit, vůbec to není stabilní součást výuky, kdy se něco musí, vyplývá to ze situace a nastavení“
- „To je velmi těžké takhle přesně stanovit, jelikož záleží na spoustě aspektů, jako například schopnosti a zdatnosti žáka. U některých žáků se musím více věnovat klasickému repertoáru, který je požadován na postupových zkouškách, tudíž na improvizaci je času velmi málo (pro představu – třeba posledních deset minut výuky, kdy se věnujeme pouze tvoření doprovodů k písním). U jiných žáků, kteří domácí cvičení zvládají s přehledem a chodí na hodiny připraveni, je času zase více, takže improvizaci se můžeme věnovat i 15-20 min. Někdy jsou ale týdny, kdy improvizaci vynechám úplně a věnujeme se pouze stanovenému repertoáru. Nejvíce času je samozřejmě v červnu po postupových zkouškách, kdy už žáky nechci přetěžovat dalším novým repertoárem a věnujeme se už jen improvizaci.“
- „Je to hodně individuální (např. Se začínajícími žáky v podstatě pouze improvizujeme, s postupujícím věkem míra hodně klesá) ale když to zprůměruji, tak asi 15 %“
- „Vzhledem k povaze výuky, kterou dělám, se dá říct, že 100 %“ (odpověď pochází od učitele, který nepůsobí na žádné ZUŠ, ale vyučuje soukromě)

6.4.7 Materiály, které učitelé k výuce improvizace používají

V průzkumu se objevilo dvacet devět různých odpovědí. Někteří učitelé uváděli pouze jeden materiál, většina jich uvedla více. Představíme zde materiály, které se objevily v odpovědích alespoň u dvou učitelů. Materiály, které se objevovaly alespoň u čtyř respondentů si pro ilustraci znázorníme na závěr v grafu.

Materiály zaměřené na improvizaci a akordické značky:

- zpěvníky – různé zpěvníky (nejvíce zmiňované byly zpěvníky z řady Já, písnička) uvedlo 20 učitelů

- E. Hradecký: *Hrajeme na klavír podle akordických značek* – uvedlo 7 učitelů
- Z. Průšová, Z. Janžurová: *S písničkou u klavíru* – 5 učitelů
- Jazzové standardy (např. *The Real Book*) – 3 učitelé
- T. Boroš: *Skladačky* – 3 učitelé
- J. Marcolová: *Klavírní improvizace pro děti předškolního věku* – 2 učitelé

Hojně byly uváděny mezi materiály různé klavírní školy:

- Evropská klavírní škola – 8 učitelů
- Tastenzauberei – 6 učitelů
- Klavírní školička – 4 učitelé
- Nová klavírní škola – 3 učitelé
- Klavierspielen mit der Maus (Hra na klavír s myší) – 2 učitelé

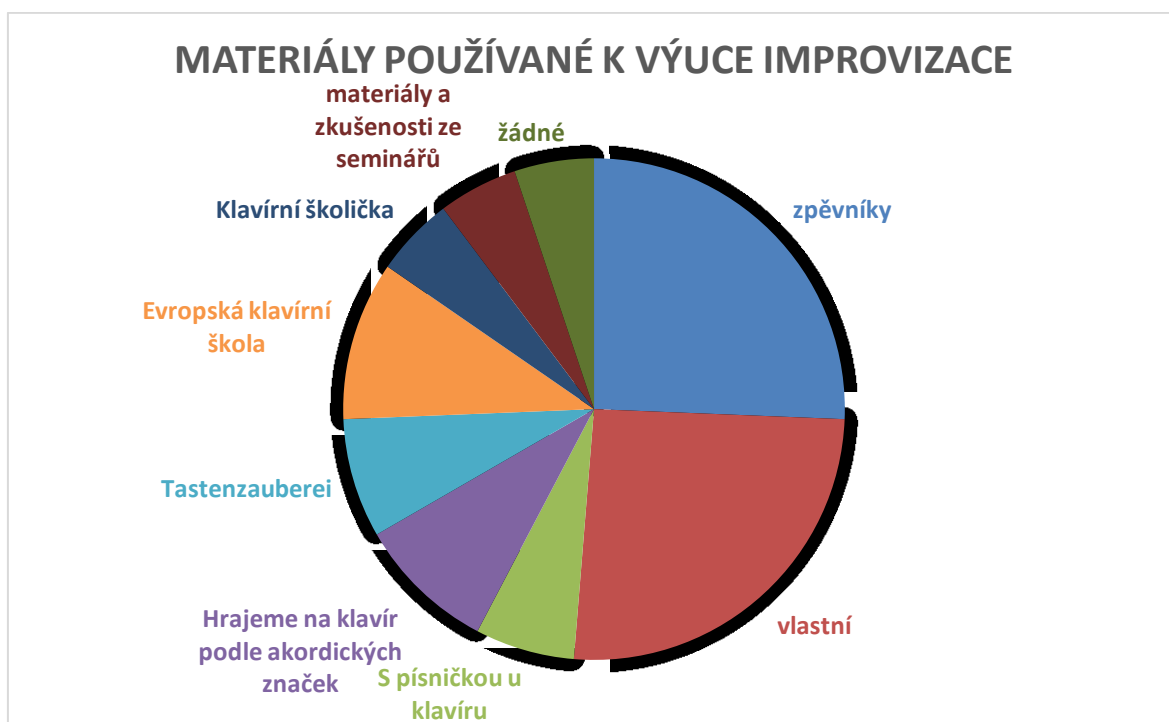
Jiné:

- vlastní přípravy – 20 učitelů uvedlo, že při výuce pracuje s vlastními materiály, sedm z nich používá výhradně vlastní materiály, třináct kombinuje různé materiály s těmi vlastními
- materiály a zkušenosti ze seminářů o improvizaci – uvedli 4 učitelé
- žádné - 4 učitelé uvedli, že k výuce improvizace nepoužívají žádné materiály

Některé odpovědi citujeme:

- „K lidovým, umělým či filmovým písním používám klasické zpěvníky, ale notový materiál jako takový spíše nevyužívám. Improvizace je záležitost sluchu, citu a fantazie a to své žáky učím. Přípravy si dělám sama. Improvizaci se věnuji již spoustu let a sama jsem se jí učila jen podle sluchu.“
- „Obrazky různých situací nebo ročních období (klavírní školička), zpěvníky a písnička, případně noty a materiály z internetu (pro ty starší)“
- „Zatím nejsem s žáky v takové fázi improvizace, že bych používala jakékoliv materiály. Momentálně s žádným žákem neimprovizuji.“
- „Vycházím čistě z mé kreativity. Případně vytáhnou harmonickou kostru z jejich skladbiček a to беру podkladem.“

- „jakékoli noty, kde poté harmonizujeme melodickou linku a stylizujeme doprovod“
- „jakékoli písně s doprovodem, později jen notový sešit“
- „hrajeme podle sluchu, nepoužívám žádné materiály“
- „Piano a přemýšlení. Občas papír a tužku.“



6.5 Komentář k výsledkům průzkumu

Z hlediska hypotéz výsledky částečně naplnily očekávání. Předpoklad, že výuka improvizace se nachází na okraji vzdělávání, se de facto naplnil, a to navzdory tomu, že přibližně 60 % respondentů uvedlo, že se v různé míře improvizaci s žáky věnuje. Důvodů, proč vnímám, že improvizace stále zůstává na okraji vzdělávacího procesu, je více. Jednak výuka improvizace není plošně podporována (pouze přibližně 30 % respondentů uvedlo, že je improvizace součástí školního vzdělávacího programu⁷²), jednak podle většiny odpovědí vyplývá, že improvizace je činnost, která přichází na řadu v případě, když na ni zbude čas, až když je odehrán povinný (standardní) obsah učiva. Třetím důvodem je obsah výuky

⁷² Necelá polovina respondentů se vyjádřila negativně, ostatní si nejsou jisti.

improvizace, který učitelé uváděli. Více než třetina respondentů uváděla výlučně obsah, který se spíše týká výuky harmonizace, stylizace, modelů doprovodů. Podobné množství respondentů do pojmu „výuka improvizace“ řadilo vedle vlastní improvizace také doprovody písní. Také výběr materiálů k výuce (nejčastějším konkrétním⁷³ materiálem byly různé zpěvníky s akordickými značkami) koresponduje s výše uváděným obsahem výuky – tedy zaměřením na doprovod písní.

Předpoklad, že učitelé se věnují improvizaci již od 1. ročníku, se většinově naplnil. Naproti tomu v otázce procentuálního odhadu z výuky učitelé uváděli nejvíce 10 % (oproti předpokládaným pěti procentům, která byla druhou nejčastější odpovědí na tuto otázku). Je však potřeba mít stále na paměti, že se nejedná o běžnou praxi – 10 % času (podle odhadu) věnuje improvizaci 18 učitelů z celkových 108 učitelů působících na základních uměleckých školách, kteří se do průzkumu zapojili.

V úvodu průzkumu jsme citovali slova Petra Ebena, která pronesl na konferenci *Improvizace '96*. Jeho optimistická vize, že „*hudební školy konečně po letech opouštějí ryze interpretační zaměření své práce*“, se po čtvrt století ne zcela naplnila. Ze 108 respondentů přibližně 40 % uvedlo, že improvizaci nevyučuje, u mnoha dalších bychom jejich obsah výuky nenazvali přímo improvizací. I tak ale můžeme vnímat pozitivně, že velká část škol a učitelů se nezaměřuje jen a pouze na interpretaci hudebních skladeb, ale rozvíjí žáky (ač okrajově a zdaleka to není prioritní) i dalšími směry – ať už stylizací doprovodů, nebo skutečnou vlastní improvizací.

⁷³ Konkrétním v tom smyslu, že nespadá do kategorie „vlastní materiály“, „jiné“ nebo „žádné“.

7 Metodika klavírní improvizace

V této kapitole si uvedeme některé praktické příklady, jak je možné vést žáky (případně také nás samotné) k improvizaci.

Nejprve si zde představíme bakalářskou práci Petra Smékala, absolventa JAMU. Přestože je Smékal v první řadě saxofonistou, je jeho práce univerzálně inspirativní v podstatě pro všechny nástroje, zvláště pro klavírní improvizaci zde nacházíme mnoho inspirativních námětů. „Užitek z ní mohou mít hráči na jakýkoliv hudební nástroj, přičemž bicím nástrojům jsou věnovány jen některé metody.“⁷⁴ Autor také v anotaci píše, že „práce se nesoustředí na žádný hudební styl, ale spíše slouží jako „odrazový můstek“ pro začínající improvizátory.“⁷⁵ Práci zde představíme spíše orientačně, ale velmi doporučujeme věnovat jí pozornost⁷⁶. Oponent práce (MgA. Dalecký) v posudku mimo jiné píše: „Autorovi leží na srdci neutěšený stav celého českého hudebního školství, pokud jde o pěstování vlastního přínosu studovaného a prováděného repertoáru, a to od nejnižšího stupně studia až po samotný závěr vysokoškolského vzdělání. (***) Práce přináší okamžité použitelný návod, jak neblahou situaci změnit, a neměla by zůstat utopickým spiskem. (***) Být ministrem, navrhnou okamžité uplatňování zde jasně definovaného postupu do učebních osnov.“⁷⁷

Druhým textem, který si zde představíme, je článek Jazz Improvisation: The 12 Step Method. Přestože naše práce není zaměřena na jazzovou improvizaci, nýbrž na improvizaci obecně, zastavíme se na chvíli u jazzu – jelikož jazz a improvizace vyvolávají vzájemnou asociaci. Článek je uveřejněn na webové stránce www.freejazzlessons.com⁷⁸ a zabývá se metodologií jazzové improvizace. Autorem článku je jazzový hudebník, skladatel, multiinstrumentalista Mark A. Galang.

Představíme také vlastní metodické kroky k výuce improvizace.

⁷⁴ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. str. 8

⁷⁵ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. nečíslováno

⁷⁶ práce je k dispozici na internetu pod tímto odkazem <https://is.jamu.cz/th/sv2fa/?lang=cs>

⁷⁷ https://is.jamu.cz/th/sv2fa/Smekal_Petr-oponentsky_posudek.pdf

⁷⁸ <https://www.freejazzlessons.com/jazz-improvisation/>

7.1 Petr Smékal: Metodika iniciace hudební improvizace

Po úvodních slovech, základním vymezení improvizace a zamyšlení o překážkách realizace improvizčních cvičení (včetně návrhů k překonání překážek) představuje autor čtenářům svou metodiku. Metodika je rozdělena na tři hlavní části: 1. Improvizace v rámci nějaké tónové řady, 2. Tematická improvizace a 3. Volná improvizace. Poté následují drobné kapitoly: Jak rozvíjet rytmické cítění, Jak vést žáky k samostatnosti a Vztah improvizace a skladby.⁷⁹ My se zde podíváme na první tři hlavní části. Začneme improvizací v rámci nějaké tónové řady.⁸⁰

Vymezení prostoru pro improvizaci je pro žáka důležité, dodává žákovi improvizaci určité mantinely, ve kterých se může cítit jistěji. *„Zkušenosti dokazují, že když řekneme dítěti: hraj, co chceš, dělej, co tě napadne, žák vůbec neví, co by měl chtít, a není ani schopen uhádnout, co po něm vlastně chce učitel. Chceme-li tedy dát žákovi volnost, musíme jeho svobodu nejprve vymežit, aby poznal hranice prostoru, v němž se má pohybovat na základě hudebních zkušeností a nástrojových dovedností, které si již osvojil.“*⁸¹

Autor upozorňuje na obvykle nevyužitý potenciál učení se stupnic a akordů. *„Většinou se v základním studiu setkáme s hraním stupnic durových (jónských) a stupnic mollových (aiolské, harmonické a melodické) a k nim příslušných durových a mollových akordů. Žáky cvičení stupnic a akordů často nebaví, protože nechápou smysl jejich nacvičování. Jestliže začneme tento již osvojený hudební materiál používat k improvizování, žák bude více motivovaný stupnice a akordy cvičit a lépe pochopí význam jejich cvičení a jejich využití v praxi.“*

Základním materiálem k improvizaci, který zde autor předkládá, jsou durové stupnice, akordy, pentatonika a improvizace v ostatních stupnicích. Autor nejprve představuje materiál a jeho potenciál⁸² a následně možnosti realizace improvizčních

⁷⁹ Tyto teze jsou platné především v jazzu a populární hudbě, jelikož klasická hudba zpracovává celou hudební strukturu na základě vlastní kreativity. Formální struktura klasické hudby totiž neobsahuje pevně danou harmonicko-rytmickou složku.

⁸⁰ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. str. 13

⁸¹ PRŮŠOVÁ, Z., JANŽUROVÁ, Z. *S písničkou u klavíru*. 3. vyd. Praha: Supraphon, 1985. str. 3

⁸² jako příklad citujeme potenciál pentatoniky: *„Pentatonika, tím že má pouze pět tónů, je jednoduchá na naučení. Zní pro lidské ucho velmi přirozeně, a tudíž není těžké z ní vytvořit melodické fráze. Improvizace*

cvičení⁸³ - hraní rubato (výhoda je, že žák má větší prostor si představit, kam by chtěl melodii směřovat; je to vhodná metoda pro práci s novým materiálem (např. novou stupnicí)), hraní v tempu, hraní s doprovodem harmonického nástroje (např. kytary nebo v pozici seconda u klavíru)⁸⁴, hraní a capella.

Vhodným cvičením k rozvíjení improvizace je také hra na zvolání a odpověď. Přičemž se nemusí jednat jen o opakování melodie, ale také opakování rytmu. „*Hra na zvolání a odpověď výrazně trénuje hudební paměť, rytmus a zároveň může sloužit jako sluchové cvičení, kdy se učíme poznávat různé stupně akordu, pentatoniky či jiné stupnice.*“⁸⁵

Inspirativní je také zakomponovat tuto metodu do dvanácti taktové bluesové formy. „*Pro vznik této formy je důležitý fakt, že obsahuje tři čtyřtaktí, v češtině někdy nazývané: zvolání, odpověď, rozuzlení. V angličtině jsou ustálené pojmy: call, response, release. Členění vycházelo z textu. Tradiční blues má 12 taktů, přičemž první 4 takty obsahují frázi A, další čtyři takty obsahují opět frázi A (nebo frázi podobnou – A1). Poslední čtyřtaktí obsahuje kontrastní frázi B. (***) Metodu zvolání a odpověď tedy můžeme v blues lehce použít, musíme však přidat ještě jednu kontrastní frázi. Při improvizování na bluesovou formu se můžeme omezit pouze na mollovou pentatoniku. Hrajeme-li například blues v F, můžeme na celou formu použít f moll pentatoniku.*“⁸⁶

U tematické improvizace se pracuje s původním hudebním materiálem (melodií, skladbou). Autor píše, že je potřeba původní melodii či skladbu velmi dobře znát a následně s ní pracovat, přičemž upozorňuje, že je vhodné, aby bylo jasně definováno, jakým způsobem se s tématem bude pracovat: „*Můžeme například – měnit frázování melodie; měnit*

v rámci pentatoniky není těžká, a proto je vhodná pro začínající improvizátory. Vystačíme si s ní v mnoha hudebních žánrech, zejména v popu, rocku a funky. Díky pentatonikám studentova improvizace často zní dobře, což nám dopomůže k tomu, aby se cítil v improvizaci komfortně již od začátku.“ (s. 15)

⁸³ SMĚKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. s. 16

⁸⁴ „*Nepopíratelně nejvhodnější způsob doprovodu je živá kapela. Jestliže máme možnost postavit kapelu, ve které žáci společně experimentují a improvizují, je to bezesporu nejlepší způsob, jak rozvíjet jejich kreativitu a improvizaci schopnosti. Sám jsem byl svědkem toho, jaké pokroky dokáží mladí hudebníci dělat, jestliže mají tuto příležitost.*“ (s. 18)

⁸⁵ SMĚKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. s. 21

⁸⁶ SMĚKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. s. 20

*samotnou melodii zaměňováním, přidáváním nebo ubíráním tónů; přidávat melodické ozdoby.*⁸⁷

Volná improvizace může být pro některé žáky nejobtížnější z toho důvodu, že její podoba je nejvíce v rukou žáka (nemá stanovený tónový ani rytmický materiál). Autor považuje za vhodné volnou improvizaci omezit nějakým zadáním – např. vystižením určité nálady, pocitu, situace nebo určitých zvuků (*zahrajme si, jak se cítíš, když jsi ušel 50 km; napodobme hrou kosmonauty ve vesmíru... pláč, smích; zvuky přírody (řeka, bouřka apod.)*⁸⁸)

V závěru autor dodává, že improvizace je dovednost, kterou lze trénovat a ve které se člověk může celý život zlepšovat. Upozorňuje ale také na to, že metody, které ve své práci uvádí, by neměly standardní výuku nahradit, ale doplnit a rozšířit⁸⁹.

7.2 Typy k rozvoji improvizace z Dvanácti kroků k jazzové improvizaci (Mark A. Galang)⁹⁰

Autor v úvodu píše, že jazzová improvizace sice může být náročná, ale díky správným postupům se může naučit kdokoliv být improvizátorem. Autor čtenářům předkládá dvanáct kroků na cestě k jazzové improvizaci. Ačkoli je článek uveřejněn na jazzovém portálu a je věnován konkrétně zájemcům o umění jazzové improvizace, představíme si zde některé z kroků, které mohou být inspirativní k učení se improvizaci obecně.

Vybudování poslechových dovedností

Hudba bývá často přirovnávána k řeči. Tak i autor zde nazývá hudbu jazykem a jazz jedním z nejdůležitějších dialektů. Proto stejně jako se učíme jazyk nasloucháním (slyšíme, jak mluví rodiče, lidé kolem nás), naučíme se nasloucháním i improvizaci. Prvním krokem

⁸⁷ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. s. 22

⁸⁸ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. s. 23

⁸⁹ SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno, 2015. s. 28

⁹⁰ Pro kompletní minikurz jazzové improvizace odkazujeme ke zmíněnému článku, který je dostupný na webové adrese <https://www.freejazzlessons.com/jazz-improvisation/>

je tedy poslech nejlepších jazzových improvizátorů. Je však důležité tuto hudbu nejen poslouchat (např. jako kulisu při vaření), ale poslouchat ji aktivně. Aktivní poslech se vyznačuje tím, že se zaměřujeme na jednotlivé prvky skladby – tempo, rytmus, groove; jak se chová melodie, kam směřuje; vnímání akordů (jaké jsou, seznamovat se s akordy, které neznáme); dynamika; forma; barva. Všechno toto soustředěně vnímat.

Nápodobá

Druhým krokem je zkoušet napodobit drobné prvky toho, co slyšíme z nahrávek, krátkou hudební frázi na několika taktech. Autor upozorňuje, že je dobré si nastavit malé cíle, začít jen jednou notou, k ní postupně přidávat další a postupovat takto po malých krůčcích, tím se postupně dostaneme k zvládnutí celé fráze. Poté je možné frázi drobně variovat.

Používání stupnic

Důležitým krokem k zvládnutí improvizace – nejen jazzové, ale improvizace obecně – je dobrá orientace ve stupnicích. Autor však nemyslí pouze různé stupnice durové, nýbrž ještě vyšší stupeň, tedy stupnice církevní – jónská, dórská, frygická, lydická, mixolydická, aiolská a lokrická. Každá z těchto stupnic se vyznačuje určitým akordem – a to durovým (jónská, lydická), mollovým (dórská, frygická, aiolská), dominantním (mixolydická), zmenšeným (lokrická). Pro improvizování je také důležitá znalost pentatoniky. Autor doporučuje necvičit svou orientaci ve stupnicích tím, že budeme jednotlivé stupnice cvičit lineárně (tedy postupně po tónech např. u jónské od c – c, d, e, f, g, a, g, c), ale používat tóny z dané stupnice více méně náhodně, a tím rovnou tvořit krátké melodie. Toto je vynikající způsob k novému a velice obohacujícímu vnímání stupnic. Jednak pro hráče znamená srozumitelný a přehledný materiál k tvoření (u církevních modů často úplně nový a představující nový hudební výraz, rozšíření zvukových možností), jednak podporuje „zažití“ stupnic a tónin, zvnitřnění. Hráč získává novou zkušenost s využitím stupnice, na což upozorňuje také Smékal.

Cvičení sluchu

Autor píše o cvičení sluchové analýzy intervalů, jakostí akordů, správného reprodukování rytmických vzorců a dalších. U tohoto kroku je odkaz přímo na článek věnovaný tréninkovým cvičením sluchových dovedností. Jsou již poměrně obtížné pro průměrného hudebníka. My si ale můžeme vzít pro naše potřeby ten základ – rozšiřování a rozvíjení sluchových schopností. Tato dovednost pomáhá hráči lépe zahrát při improvizaci to, co cítí, tedy to, kam cítí, že by měla melodie směřovat, a on se tak může cítit více sebejistě při hře. Nezřídka se stává, že hráč, který se odhodlá k vlastní improvizaci, má během hry představu, kam a jak by se v daný okamžik měla melodie či harmonie vyvíjet, ale vlivem nejistoty, nepřesnosti či neznalosti toho není schopen hned docílit, nemůže „najít“ akord, který na tom místě cítí nebo se netrefí do tónu. Musí se pak vypořádat s novým směrem skladby.

7.3 Různé metodické přístupy k výuce improvizace na základních uměleckých školách

Při rozvíjení klavírní improvizace je potřeba dbát na komplexní rozvoj žáka – tedy na rozvíjení melodické, harmonické a metricko-rytmické struktury hudby. Vždy je třeba dbát na to, aby se žák mohl soustředit v daný moment především na jednu určitou složku. Každé jednotlivé složce však musí být dán dostatečný prostor.

Při rozvoji melodické stránky věci musí být jasně daný harmonický podklad, který buď může hrát žák, nebo ho může hrát učitel. Žák potom na tomto podkladě svobodně tvoří (vytváří si soubor svých melodických přístupů ke znějící harmonii).

Při rozvoji harmonické stránky předkládáme žákům různé typy melodií, které žák nemá spojeny s určitou konkrétní podobou harmonizace (tedy nesnaží se harmonicky napodobit originální předlohu⁹¹).

Při rozvíjení rytmické stránky seznamujeme žáky s různými formami v rámci stylů a žánrů. Je však potřeba, aby improvizace nebyla zaměřena pouze na rozvíjení tohoto bodu

⁹¹ Nejedná se o skladby, které žáci dobře znají, jako jsou například písničky z pohádek apod. Vybíráme melodie, které budou spíše pro žáky nové. Tím žáci nebudou zatíženi snahou napodobit originál.

(pak by se jednalo opravdu spíše o stylizaci místo improvizace) a mohla by ustrnout na cykličnosti hudebního projevu.

7.4 Shrnutí

Vrátíme-li se zpět k výsledkům průzkumu mezi učiteli klavíru, vidíme dvě největší skupiny učitelů – první skupina se improvizaci nevěnuje, druhá velká skupina zaměřuje svou pozornost k doprovodům písní (ať už s akordickými značkami, nebo bez nich). Chceme-li se s žáky věnovat něčemu ještě jinému než standardnímu interpretování skladeb, je obvykle nasnadě právě hraní doprovodů písní. Zpěvníky patří mezi nejdostupnější materiály, hraní doprovodů je praktická dovednost, je možné do písní zapojit určitou míru improvizace (ačkoli je na ZUŠ běžnější spíše učení stylizace). Z hlediska rozvíjení kreativity a konkrétněji improvizace však není nutné zůstat pouze u improvizovaných doprovodů písní.

Učitelé, kteří s žáky vůbec neimprovizují, k tomu mohou mít různé důvody. Jednak důvody časové (je potřeba v hodině stihnout daný repertoár), jednak se možná sami cítí nejisti, jelikož ani s nimi nikdo dostatečně (nebo vůbec) neimprovizoval. A tak nevědí, kde a jak začít. Pro toho, komu není improvizování vlastní přirozeně a nebyl k tomu veden, může být sama improvizace obestřena určitým tajemstvím, jako „cizí, neprozkoumaný svět“. U improvizace ale nemusí jít o nic magického, jestliže pro ni máme oporu, konkrétní příklady metod z praxe.

Smékal i Galang ve svých textech ukazují, jak je možné přehodnotit chápání, a – ještě spíše prakticky – *uchopování*, tedy využití, stupnic. Oba autoři představují stupnice jako nosný materiál, na kterém můžeme svou improvizaci stavět. Vedle práce s tóny stupnice se oba tyto metodické texty shodují také v tom, že je potřeba rozvíjet sluchové dovednosti.

Na závěr ještě připomínáme Smékalova slova, že improvizace je dovednost, kterou lze pěstovat a zlepšovat celý život.

Díky ní můžeme nejen poznávat hudbu s jejími principy a rozvíjet vlastní hudební dovednosti, ale také rozvíjet samy sebe.

Závěr

V této práci jsme se zabývali problematikou výuky improvizace na základních uměleckých školách. V prvních kapitolách jsme improvizaci zasadili do určitého teoretického rámce, upřesnili jsme chápání tohoto pojmu z hlediska hudebního oboru, krátce jsme se zastavili u historie improvizování.

Dále již bylo podstatou práce zasadit improvizaci do praktického rámce. Pokusili jsme se vyzdvihnout, jakým přínosem by mohla být pro žáky improvizace, kdyby k ní byli během svého hudebního vzdělávání vedeni. Přínos a význam hudební improvizace je popsán ve třetí kapitole.

Jedním z cílů práce bylo také odpovědět na otázky, které si nejen vyučující, ale i někteří další hudebníci, pokládají. Jednou z otázek je, zda je improvizace opravdu ryze nahodilá hudební produkce, či zda může být i do určité míry činností připravenou. Druhou zásadní otázkou je téma osvojitelnosti improvizace, tedy otázka, může-li improvizovat každý, nebo jen ten, kdo k tomu má zvláštní předpoklady. Obě otázky jsme v práci zodpověděli (viz první a pátá kapitola).

Zastavili jsme se také u obtíží, které se mohou objevit při učení hře na klavír, konkrétně u stresu, strachu a úzkosti, které žáky mnohdy při hře na klavír provázejí, a u notové dyslexie, což je téma, o kterém se v naší literatuře příliš mnoho nepíše. Obě tato témata jsme dali do souvislosti s improvizací a popsali jsme, jaký vliv na ně může improvizace mít.

Jedním z hlavních bodů této práce bylo pokusit se zmapovat aktuální stav výuky klavírní improvizace na základních uměleckých školách. Přestože se již mnoho let ozývají hlasy volající po větším zařazení improvizace do výuky klavírní hry, nejsou tyto hlasy již mnoho desetiletí vyslyšeny, jelikož v nesrovnatelně větší míře je vyzdvihována přesná interpretace děl podle přesného notového zápisu. Vedle toho, že učitelé nemají pro výuku improvizace podporu (improvizace není plošně zařazena do školního vzdělávacího programu, v rámcovém vzdělávacím programu se s ní nepočítá), sami ji většinově vnímají jako nadbytečný obsah, na který přijde řada v případě, když zbyde čas. Mnohdy také do oblasti improvizaci řadí obsah, který (ač je pro žáky užitečný) přímo improvizací není, a sice problematiku doprovodů písní – tvorbu přede hry, dohry, vhodné stylizace doprovodu apod.

Aby se tento stav změnil, bylo by potřeba naplnit několik podmínek: je potřeba jasně definovat, co je to improvizace (pod improvizací je možno chápat mnoho obsahů, několik typů improvizace, různou míru improvizace, ale nemělo by se tím pojmem označovat to, co improvizací není), je potřeba, aby byl zdůrazňován význam hudební improvizace, a tím otevřít diskusi o plošném zařazení improvizace do vzdělávacích programů. Učitelé by měli mít k dispozici metodiku, která by jim byla k výuce improvizace oporou, jelikož učitelé si sami mnohdy nejsou improvizací jisti.

Improvizace je důležitá k celkovému rozvoji hudebnosti každého hudebníka. Podporuje jeho hráčskou pohotovost, rychlost k vstřebávání nových hudebních materiálů, rychlou orientaci v notovém zápisu, podporuje svobodný přístup k hudbě neboli muzicírování (ať už sólově, nebo ansámblově). Pro děti může být improvizace také zajímavou a novou zkušeností v tom, že jsou schopné hrát mnohem delší skladby, než by hrály při běžné výuce klavírní interpretace.⁹²

K závěru bychom rádi dodali jednu z nejdůležitějších tezí této diplomové práce: nepřitelem improvizace nejsou naše specifické hudební vlohy, nýbrž náš strach a obava z neznámého. Každý se může naučit improvizovat, ale je potřeba na tu cestu k improvizaci vykročit a dlouhodobě se v ní cvičit.

Věříme, že bude-li se po improvizaci stále volat, upozorňovat na její význam, přestane-li mít v očích mnoha hudebníků onu tajemnou auru, pak se stane plnohodnotnou součástí klavírní výuky.

⁹² Je obvyklé, že děti v prvních letech studia hrají několika taktové skladby, zatímco při tomto kreativním výukovém přístupu jsou schopné při plné pozornosti improvizovat několik minut.

Seznam použitých informačních zdrojů

DRÁBEK, V. *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. 62 s. ISBN 80-7290-161-3.

DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 146 s. ISBN 80-86039-65-X.

DVOŘÁKOVÁ MAREŠOVÁ, J. *Teoretické základy varhanní interpretace*. Praha : AMU, 2013.

ESTERKOVÁ, M. *Improvizace, populární hudba jako motivační prvek ve výuce klavírní hry*. Brno : JAMU, 2014.

FUKAČ, J., VYSLOUŽIL, J., MACEK, P. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1997. 1035 s. ISBN 80-7058-462-.

HAVAS, K. *Nebojte se trémy*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1990. 146 s. ISBN 80-7058-155-7.

LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vyd. Rosice u Brna : Gloria, 1997. 155 s. ISBN 80-901834-4-1.

NEDĚLKA, M. *Nebojme se improvizace (1)*. *Hudební výchova*, roč. 5, č. 2 1996.

NEDĚLKA, M. *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. 189 s. ISBN 978-80-7290-427-3.

PRŮŠOVÁ, Z., JANŽUROVÁ, Z. *S písničkou u klavíru*. 3. vyd. Praha : Supraphon, 1985. 86 s.

SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 319 s. ISBN 8004205879.

SMÉKAL, P. *Metodika iniciace hudební improvizace*. Brno : JAMU, 2015.

SMOLKA, J., et. al. *Malá encyklopedie hudby*. 1. vyd. Praha : Supraphon, 1983. 736 s.

STANOVIČ, E. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018. 197 s. ISBN 978-80-246-4031-0.

SÝKORA, V. J. *Improvizace včera a dnes*. 1. vyd. Praha : Panton, 1966. 81 s.

TŮMA, J. Výuka k umění improvizace – minulost, současnost. In *Hudební improvizace*. Praha : Divadelní ústav; Česká hudební rada, 2005. s. 4-7. ISBN 80-7008-027-2.

VÁŇOVÁ, H. Ohlédnutí za improvizací 1996. in *Hudební výchova*, 1996, roč. 5, č. 2.

VASQUER, Martin; NEVOLOVÁ, Monika. *Bud'te mistry improvizace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 144 s. ISBN 978-80-247-4556-5.

Internetové zdroje:

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1553&lang=en>

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16246591>

https://www.irozhlas.cz/kultura/hudba/jiri-stivin-osobnost-plus-rozhovor-cesky-rozhlas_1809081804_jak

<https://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-musical-dyslexia-39550>

<https://vltava.rozhlas.cz/mistr-klavirni-improvizace-jiri-pazour-dokaze-improvizovat-na-jakekoliv-zadane-5018043>

<https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-isabilities/dyslexia/dyslexia-and-music>

<https://www.musical-u.com/learn/improvising-music-the-basics>

<https://www.freejazzlessons.com/jazz-improvisation/>